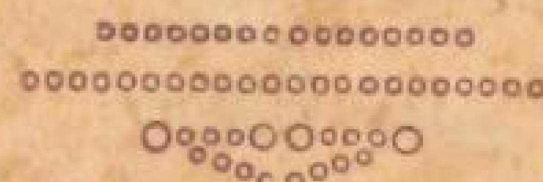
VOL. II. No. 1 1925

THE CALL OF EDUCATION

L'APPEL DE L'EDUCATION



LA CHIAMATA DELL'EDUCAZIONE

Psycho-Pedagogical Journal
International Organ of the Montessori Movement

EDITED
by

DR MARIA MONTESSORI

WITH COÖPERATION OF

PROF. DR GÉZA RÉVÉSZ AND DR J.C.L. GODEFROY



VAN HOLKEMA EN WARENDORF, AMSTERDAM

LIBRAIRIE LAROUSSE, Paris. C. A. BANG, 45 Dover Street, London.
MAGLIONE & STRINI, Rome. JULIUS HOFFMANN, Stuttgart.
V. PIO'S BOGHANDEL, Kobenhavn. F. A. STOKES COMPANY, New York.
RAMON ARALUCE, 392, Calle Cordes, Barcelona.

THE CALL OF EDUCATION

Edited by Dr. MARIA MONTESSORI

with the Coöperation of

PROF. Dr. GÉZA RÉVÉSZ and Dr. J. C. L. GODEFROY.

Sub-Editors:

Mrs. P. Smart, *America*; Miss L. E. Roubiczek, *Austria*; Comtesse V. Sforza, *Belgium*; Dr. Christo Neguentsov, *Bulgaria*; Prof. A. Franca, *Brazil*; Dr. Hiang-Kan-Hu, *China*; Mrs. Sheila Radice; C. A. Bang, O. B. E., *England*; Mlle M. Cromwell, *France*; Dr. F. Hilker, *Germany*; Prof. M. Fancello, *Italy*; Mme C. d'Ergin Caterinici, *Roumania and Grecce*; Dr. Juan Alzina; R. Araluce, *Spain*; Prof. Ad. Ferriere; Mlle Bontempi, *Switzerland.*

PUBLISHED QUARTERLY AND OBTAINABLE FROM ALL BOOKSELLERS AND FROM THE PUBLISHERS

Editorial Communications should be addressed to the Central Editorial Office:

Keizersgracht 333, Amsterdam, Holland,
or to the editors:

Prof. Dr. G. Révész, Keizersgracht 283, Amsterdam; Dr. J. C. L. Godefroy, Roemer Visscherstraat 14, Amsterdam.

Writers of published articles are alone responsible for opinions therein expressed.

Copyright in all articles reserved.

Annual Subscription (payable in advance) Post free:

Great Britain		11 sh.
France	Frs.	50.—
Italy	Lire	50.—
Germany	G.M.	11.—
Holland	f	6.—
Dutch India	„	6.50
U. S. A., Canada and S. America	$	2.50
Other Countries	f	6.50
Single copies	„	1.80

Remittances, changes of address, complaints, etc. should be sent to the *Publishers*: Van Holkema en Warendorf, Keizersgracht 333, Amsterdam, Holland.

M Per. NL. 1-
Vetrina 3

CONTENTS

1. *La nouvelle maîtresse* .... Dr. M. MONTESSORI.
2. *Wie sie uns sehen, wie wir sie sehen* .... Prof. Dr. BERNHARD ALEXANDER.
3. *Comment ils nous voyent, comment nous les voyons* ....
4. *Observations on the Development of the Intelligence in a Montessori School* .... C. W. TROMP.
5. *Ayez Confiance* .... J. C. REMMERS.
6. *La composition chez les enfants russes* .... Mme. JULIE TAUSSEK.
7. *Relazione Russa* .... NADIA LABRIOLA.
8. *The Montessori Movement in Ireland.*
9. *Deutschland. „Montessori Nachrichten."*
10. *The Montessori Movement in Bulgaria* .... Prof. Dr. CHR. NEGUENZOFF.
11. *„Casa dei Bambini" in Panama.*
12. *Progressive Education*....... G. RÉVÉSZ.
13. *Progressive Education* ......
14. *Montessori-Erziehung.*
15. *Taille et poids (moyens) des jeunes gens des deux sexes.*
16. *Das 9. Kongress für experimentelle Psychologie in München.*
17. *Die dritte internationale pädagogische Konferenz in Heidelberg.*

La nouvelle maîtresse

par

Dr. MARIA MONTESSORI.

Le fait qu'il existe des stimulants psychiques qui provoquent chez l'enfant une activité de l'intelligence, est le critérium de cette méthode d'éducation. Toutefois il ne faudrait pas attribuer un pouvoir absolu à ces stimulants.

C'est donc à la maitresse qu'est due une grande part du résultat de ces stimulants, c'est par la façon dont elle présentera les objets à l'enfant qu'elle leur donnera tout leur effet. Si donc elle trouve à sa portée un moyen de donner de la valeur aux objets, la façon dont elle les présente devient aussi importante que les objets eux-mêmes. Nous appellerons donc: *Leçons de la maîtresse*, sa manière particulière de présenter le matériel.

Ceux qui étudient mon système se préoccupent beaucoup de ce que nous appelons les *Leçons de la maîtresse*. Il serait donc intéressant d'établir un parallèle entre la manière de donner les leçons d'après mon système et celle adoptée dans les écoles qui suivent les méthodes ordinaires.

Dans nos leçons la plus grande part est réservée à l'auto-éducation de l'enfant. C'est par la répétition de l'exercice de ses sens, que l'enfant, lorsqu'il entre dans une activé intelligente, se perfectionne; il fait alors un travail qui est exclusivement sien et où la maitresse n'a aucune part, son rôle se bornant à présenter le stimulant.

Chez le tout petit enfant, ce n'est pas la culture qui est le principal but, mais bien le développement de l'activité intellectuelle.

Les leçons de la maitresse seront innombrables, car il est évident que l'enfant ne peut pas deviner l'usage des objets et que c'est la maitresse qui doit le lui enseigner. Plusieurs institutrices m'ont demandé: „Suffit-il donc de présenter le matériel à l'enfant avec

grâce, politesse et douceur?" — Ceci est loin de suffire; ce qui compte, c'est la manière de s'en servir. Prenons par exemple un couvert. Son usage est évident pour chacun de nous, mais si un Indien venu d'Asie et qui n'en connait pas l'emploi, en voit un sur une de nos tables, il restera perplexe jusqu'à ce qu'il ait vu un de nous s'en seivir.

De même quand l'institutrice pose l'un sur l'autre la série des cubes roses par ordre décroissant de grandeur, qu'elle en construit une espèce de tour, puis qu'aussitôt elle la renverse; quand elle enlève les cylindres des emboîtements solides, qu'elle les mélange, puis les remet en place, quand elle déroule un tapis par terre, etc., elle donne autant de leçons. De pareilles leçons peuvent paraître étranges, puisqu'elles sont données sans parler et que nous considérons, en général, un discours comme étant l'équivalent d'une leçon; toutefois nos leçons sans paroles sont de véritables leçons. Apprendre à un enfant à s'asseoir, à se lever, à porter une table, un plateau avec des verres, c'est-à-dire à bien accomplir des mouvements, sont autant de leçons. C'est encore une leçon que d'apprendre à garder le silence, puisqu'on enseigne à l'élève l'immobilité et que son attention est dirigée sur le fait d'avoir à garder cette position silencieuse jusqu'à ce qu'une voix murmure son nom.

Eh bien, le silence est une leçon qui est en quelque sorte le symbole de notre enseignement. Tout s'enseigne ainsi, même ce qui semblerait ne se traduire que par des paroles. Comme l'ambiance, est en elle-même, une maitresse qui entoure l'enfant, l'institutrice est une personne qui enseigne tout, c.-à-d., qu'elle met en rapport direct cette ambiance avec l'enfant.

Les autres méthodes n'enseignent pas tout. On commande. On dit par exemple à un enfant: „Silence!" „Marchez droit", et ce sont là des mots éducatifs. Pour nous, au contraire, l'enseignement ne réside pas dans le mot, dans le commandement, mais dans la direction patiente, mystérieuse de l'action; et l'enfant y répond en acquérant des attitudes qu'il perfectionne, par des exercices fréquemment répétés.

Les commandements donnés par les maîtresses d'école ressemblent beaucoup à ceux de Dieu dans la Genèse: „Que la lumière soit! et

la lumière fut". „Que la terre se sépare des eaux! et elles se séparèrent". Mais quand l'obéissance à un commandement nécessite la formation de l'individu, c'est-à-dire une correspondance qui inclut l'acquisition d'une habileté, c'est un exercice qu'il faut provoquer et non pas un commandement qu'il faut donner.

Que de fois n'entend-on pas une maitresse de piano dire à son élève: „Pose ce doigt" sans, pourtant, lui montrer comment il doit le poser! Il en résulte que l'élève pose son doigt de travers. Alors, l'un continue à protester, l'autre à poser son doigt de travers.

Quelque chose de plus essentiel doit précéder la parole; c'est la „formation". Une chose doit exister avant tout. Or la formation ne peut se produire que par l'exercice, sans qu'il soit besoin de paroles. En un mot, avant de savoir, il faut *exister*.

Néanmoins la parole est aussi une chose qu'il faut enseigner. Nous arrivons donc aux leçons de vocabulaire et d'élocution.

En général, les institutrices sans expérience donnent à ces leçons la plus haute importance, se figurant qu'avec le matériel et la façon de le présenter, elles ont achevé leur propre préparation. Elles sont loin de la vérité, car la mission de l'institutrice est beaucoup plus importante puisqu'elle doit diriger le développement de l'âme de l'enfant. Bien différent est le rôle de celle qui se borne à être une simple *observatrice* des enfants. Celle-ci ne les observe pas dans le but de les connaitre, mais simplement pour les aider.

Il est donc utile de connaître certains principes fondamentaux capables d'aider cette oeuvre de direction. La chose principale est de savoir reconnaitre ces états de polarisation de l'attention que nous avons appelés la *Concentration*. Quand l'enfant est absorbé dans son grand travail, la maîtresse doit respecter son attention, et elle ne doit pas intervenier ni pour le corriger, ni pour l'encourager. C'est alors que, d'une manière absolue, le principe de „non-intervention" doit être observé. Certaines institutrices se sont assimilé ce principe comme en passant; elles se sont dit qu'elles n'avaient qu'à distribuer le matériel, puis se retirer et se taire dans n'importe quelle circonstance. Le résultat a été un épouvantable désordre dans leur école, parce que le respect de l'activité de l'enfant qui se manifeste par la non-intervention, n'est applicable que lorsqu'un phénomène intéres-

sant s'est produit dans la vie de l'enfant; il n'a pas de raison d'être lorsque son attention se disperse au milieu d'un profond désordre.

J'ai vu dans une école des enfants désordonnés qui prenaient toute sorte de matériel en faisant un usage complèment faux; la maîtresse passait, tel un sphinx, légèrement et en silence. Je lui fis observer: „Ne vaudrait-il pas mieux pour les enfants que vous alliez vous promener dans le jardin?" Elle alla alors d'un enfant à l'autre, leur parlant à l'oreille. „Que faitesvous?" lui dis-je. — „Je leur parle doucement pour ne pas les troubler".

Telle était l'erreur de cette maîtresse qui craignait de troubler le désordre, tandis qu'elle aurait du craindre de troubler l'ordre.

Un jour une maitresse me disait: „Vous voulez qu'on respecte la concentration de l'enfant comme étant une chose fort élevée, comparable à la concentration d'un artiste ou d'un homme de science? Pourquoi alors dites-vous, qu'on peut les interrompre quand ils jouent avec le matériel?" — „C'est vrai," lui répondis-je, „que je respecte cette activité intime et normale de l'enfant, autant que l'inspiration d'un artiste, mais c'est l'inspiration et non l'artiste qui m'inspire ce respect. Si, par exemple, j'entrais chez lui et que je le trouve fumant sa pipe, des cartes à la main, je ne craindrais nullement de le déranger, ni de l'appeler, pas plus que je ne me ferais scrupule de lui dire: „Mon cher ami, que faites-vous donc ainsi abimé entre votre pipe et vos cartes? Venez plutôt vous promener au soleil".

Le respect de la futilité, de l'erreur, n'est pas le respect que prêche cette méthode d'éducation.

Il faut donc que, comme base de connaissance de la méthode, la maitresse apprenne à distinguer les états psychologiques de l'enfant, favorables à son développement, à la santé de son esprit, et qu'on pourrait appeler le *Bien*, de ces états psychologiques qui n'ont aucune importance formative ou qui sont défavorables à son développement, parce qu'ils ne produisent qu'une dispersion inutile de ses forces, qu'on pourrait appeler le *Mal*.

Nous recommandons cette base non seulement aux institutrices, mais surtout aux mères.

Il n'est pas douteux que la maitresse pourrait admonester l'enfant

avec une certaine énergie pour le sortir de son désordre, mais une maitresse habile possède d'autres moyens plus efficaces que la force, bien qu'ils exigent d'elle une attention soutenue, un travail assidu. Pour elle, ce travail sera un des principes qu'elle devra respecter; il consistera à surveiller minutieusement l'ambiance où se meur l'enfant et deviendra une véritable oeuvre de prévention et d'amour.

De même que l'épouse veille à l'arrangement de la maison de son mari, afin de la lui rendre agréable, attrayante, de même la maitresse devra se préoccuper de l'entourage de l'enfant. Pour cela il ne lui suffira pas de déployer une attention constante, mais elle devra savoir tout ce qui est nécessaire à l'enfant; en outre, cela exigera d'elle des travaux manuels pour embellir le berceau de l'âme neuve.

A la présentation parfaite du matériel, à cette connaissance psychologique fondamentale, dont je viens de parler, devront donc venir se joindre les soins les plus minutieux apportés aux plus menus détails et une vigilance continue sur les abjets.

C'est par la pratique de l'observation que la maitresse arrivera à comprendre petit à petit, mais clairement, sa mission.

L'ordre et le désordre chez les enfants, les résultats obtenus dépendent de l'observation des moindres détails; il est donc nécessaire de s'exercer si l'on veut arriver à les apercevoir.

Il serait facile de donner un exemple des conséquences graves que peuvent avoir des erreurs qui paraissent légères. Supposons une maison d'ouvriers où l'on aurait installé des baignoires; si les habitants de la maison se servent de ces baignoires pour y mettre leur charbon, ils ne pourront plus se laver et, non seulement, ce sera mauvais pour la maison, mais au lieu de profiter des avantages de civilisation mis à leur portée, ils resteront dans leur état d'infériorité, grâce à une légère erreur. Là où on attendait de grands résultats, on n'en obtiendra que de minimes; au lieu de l'ordre, on trouvera le désordre. Ce qui fait l'habileté de la maitresse dans cette méthode, c'est la pratique éclairée des principes qui lui inspirent la lutte contre les petites choses afin d'obtenir de grands résultats.

Le chemin qu'elle suit est analogue à celui de la perfection spirituelle. La perfection ne dépend pas directement d'un petit péché

véniel vaincu. C'est l'âme délivrée de ces petitesses qui peut s'élever. La petite chose vaincue met en valeur toutes les énergies de la vie; la petite chose vaincue enlève un obstacle dans la recherche de l'ordre parfait. Ce n'est pas l'enfant en luimême qu'il faut envisager, mais l'erreur qu'il faut poursuivre; non le pécheur, mais le péché.

Wie sie uns sehen, wie wir sie sehen

von

Prof. Dr. BERNHARD ALEXANDER
Universität Budapest.

Es handelt sich um die Kinder. Wir sehen sie ganz anders wie sie sind, sie sehen uns anders wie wir sind. Das ist fast naturnotwendig, gleichviel ob es sich um die eigenen Kinder handelt, oder um die der anderen, im eigenem Heim oder in der Schule. Daraus entstehen dann Missverständnisse, die sich auch tragisch zuspitzen, besonders wenn die Betreffenden, auch die Jungen schon im stande sind ihre Art des Denkens und Seins teoretisch zu formulieren und so sich ihres Gegensatzes bewusst zu werden. Dann wird der Streit der Generationen zum Weltproblem, das sich die Schriftsteller von heute nicht entgehen lassen. Die Alten werden von den Jungen nicht nur bei manchen Kannibalenstämmen gerne totgeschlagen und verspeist. Der Keim dieses Gegensatzes wird aber in der Jugend in die fruchtbare Erde der jungen Seele versenkt.

Die Jungen können die Alten nicht verstehen. Das ist Naturgesetz, mit dem wir uns abzufinden haben. Wie sollten sie auch? Die Alten haben Erfahrungen die den Jungen natürlich fehlen, sie haben sich aus den Erfahrungen abstrakte, allgemeine Sätze gebildet, die den Jungen nichts bedeuten; sie können sich kaum so reduciren, dass sie werden wie die Kinder, einfach, für den und in dem Moment lebend, vom Spieltrieb besessen. Kurz himmelweit verschieden. Im Allgemeinen kann man sagen, nur die Gleichen verstehen einander, dann aber können die Jungen die Alten nicht verstehen, es sei, dass sie etwas errieten, und die Alten könnten die Jungen nur verstehen, wenn sie sich nach der eigenen Jugend bewusst würden, was sehr selten ist, und nur unvollkommen von statten geht. Die Alten sagen dann: „Unreife Jugend!"; die Jungen: „Verstockte

Alten!" Manchesmal heisst es auch „Tollhäusler!" auf der einen, und „Trottel" auf der anderen Seite. Und manchesmal haben beide ein bischen Recht. Im Allgemeinen ist doch die Jugend die unduldsamere. Dafür ist das Alter eifersüchtig und wird von Todesahnungen gepeinigt.

Und doch bedürfen sie einander in unerkörter Weise. Wir sprechen gar nicht von Mutterinstinkt, von der Muttersorge, ohne die das Kind verloren wäre; aber alles was die Menschheit an Kultur, Sitte, Wissen und Können erreicht hat, ist in den Alten aufgestappelt und harrt da der Weitergabe an die Jungen. Alles Geistige im menschlichen Leben ist an die Kette der Generationen gebunden, die auf einander folgen. Wo ein Bruch eintritt, verfällt das Geistige. So gingen fast alle grossen asiatischen Kulturen zu Grunde, und viele ihrer geistige Errungenschaften mussten ohne Bewusstsein davon wiederholt errungen werden. Man kann weiter gehn und sagen: Die Stätigkeit jeder kulturellen Entwicklung im Leben der Völker hängt nicht allein von den Bibliotheken, gelehrten Anstalten, Schulen und deren Vollkommenheit ab, sondern von der Art, wie das Alter gewertet und geehrt und die Jugend gewonnen und geleitet wird. Das Alter muss weitherzig und hingebend sein, die Jugend bescheiden und ehrfürchtig. Die todten Schätze der Bibliotheken und Museen macht das Alter der Jugend lebendig. Ganz kann man nie über diesen Gegensatz zwischen Jung und Alt hinwegkommen, denn das Alter haftet gar zu gerne am Alten, Daseienden, die Jugend ist das Gewohnten gar zu überdrüssig und sucht das Neue. Das Alter ist geizig und erhälterisch, die Jugend voller Schöpferkraft und eroberisch. Die Jugend lebt in der Zukunft, das Alter in der Vergangenheit. Sie stehen auf gar zu verschiedenen Standpunkten.

Daher ist es eines der grössten Probleme alter Kulturentwicklung, wie man das Alter zur Jugend bringt und die Jugend zum Alten, ihr gegenseitiges Verständniss erleichtert, ihr Zusammenwirken funktionell sichert, dessen Reibungen mindert, und die notwendige Discrepanz der beiden so gut wie möglich unschädlich macht. Die ganze Pädagogie ist eines der Kapitel dieses grossen Problems. Alle Schuleinrichtungen hängen von der Art ab, wie man die Aufgabe erfasst und nach welchen Prinzipien man sie zu lösen sucht.

Auf dem Grund aller geistigen Entwicklung, in Politik, Kunst, Wissenschaft und Leben lauert sie auf uns. Man darf behaupten, das Heil der Welt hängt davon ab, wie wir das Verhältniss von Jugend und Alter gestalten, nicht in den Theorien, sondern im wirksamen schöpferischen Leben.

Der Lehrer.

Gottfried Keller, der grosse Dichter der Erzählung berichtet aus den Jugenderinnerungen des Helden seines Romans, des Grünen Heinrichs folgende Episode: Heinrich ist sechs Jahre alt, er sitzt in der Schulbank und lässt seinen Lehrer über sich ergehen. Der Lehrer weist auf das grosse P, das auf der Tafel steht, und frägt, wer den Namen dieses Buchstabens kennt. Alles schweigt. Da erhebt sich Heinrich, er weiss es. Also sag es, ermuntert ihm der Lehrer. Heinrich sagt ganz muthig: Dieses ist der „Pumpernickel". Der Lehrer ist ausser sich. Er ist fest überzeugt Heinrich wollte ihn verhöhnen. Er zitiert die Mutter vor sich und trägt ihr den Fall vor. Der Knabe ist offenbar tief verderbt, der sechsjärige! der Fall scheint ihm hoffnungslos. Die Sache ist aber sehr einfach. Der Knabe hörte vor einiger Zeit das Wort Pumpernickel, dessen Bedeutung er nicht kannte, das ihm aber ausnehmend gefiel. Ein klangvolles Geheimniss. Nun sah er das grosse P., die Form des Buchstaben gefällt ihm sehr, ein linienreiches Geheimniss. Flugs associert er das Klangbild und das Linienbild und identificirt sie auf Grund ihrer Gefälligkeit und ihres Geheimnisses. Der Lehrer sucht aber nicht weiter als seine Nase reicht, und wittert Bosheit und Spott. Er hat keine Ahnung von der Seele des Kindes. Jeder Nicht-Lehrer würde zu allererst in ein Gelächter ausbrechen. Ein halbwegs vernünftiger Lehrer hätte, um der Sache irgendwie auf den Grund zu kommen, den Knaben gefragt, was er sich unter Pumpernickel vorstelle. Da der Knabe über die Vorgänger in seinem Innern nicht sehr bescheid weiss, so ist es ungewiss wie viel Aufklärung das Examen gebracht hätte. Die Hypothese des Spottes und Hohnes hätte aber ein normaler Mensch nie in sich aufkommen lassen. Dazu hätte er nur in das Gesicht des Knaben blicken müssen.

Der gute Lehrer ist ein seltenes Gewächs, genau so selten wie der

gute Redner, der gute Schauspieler, der gute Diplomat, ja man kann sagen, wie jeder der mit Menschen umzugehen hat und auf sie zu einem bestimmten Zwecke einwirken soll. Er muss seine Seele teilen können. Der eine Teil muss seines Zweckes bewusst sein, sein selbst Herr bleiben, der Sache, die er vertrit vollständig inne sein, einen ungefähren Plan haben, wie er sein Ziel erreichen will; der andere Teil muss sich ganz in dem verwandeln, mit dem er zu thun hat, d.h. sich in ihn hineinfühlen, mit ihm Eins werden, ihm gleichsam zuvorkommen, um ihm dort zu erwarten, wo er ihn dann fassen kann.

Das aber ist was man gemeinhin Intuition nennt. Ohne diese Einfühlung, Identifizierung giebt es keinen guten Lehrer, geschickten Diplomaten, keinen guten Volksredner, keinen guten Seelenhirten, keinen der mit Erfolg Menschen zu behandeln versteht. Man nennt diese Gabe, mit Menschen zu verkehren auch Takt, d.i. die Kunst, blitzschnell in den Seelen der Menschen zu lesen, sich ihnen fein anzupassen, sie unmerklich zu leiten, zu lenken, und so den Zweck den man verfolgt, so weit dies möglich ist zu erreichen. Es ist gewiss eine Gabe Gottes, aber sie wird einem nicht geschenkt. Man muss den denn den man besitzt, sorgfältig behüten, man muss den Willen haben, das Material des Taktes, der Intuition reichlich zu sammeln, man muss aus den Fehlern, die man doch begeht, zu lernen verstehen, man muss den Willen haben, sich der Sache ganz hinzugeben, man muss sein selbst vergessen können, man muss objektiv sein, man soll an sich selber arbeiten um zu werden was man ist. Die Hauptsache aber ist beim Lehrer die Liebe. Der Redner hat oft ganz praktische Zwecke, der Diplomat immer, der Schauspieler will gefallen; der Lehrer kann nur aus der Liebe die Kraft zu seinem Beruf schöpfen. Er muss die Kinder lieben, um seinen Beruf zu dienen und sich ihm zu opfern. Ihm ist auch Intuition nur ein technisches Mittel, um sein Ziel zu erreichen, das ein ethisches ist. Liebe erhöht seine Intuition, wappnet ihn mit Geduld,deren er im höchstem Masse bedürftig ist.Wer liebt, der versteht. Liebe will wenig für sich, alles um des Geliebten willen. Liebe will nicht Dankbarkeit, Liebe will immer geben und sträubt sich zu nehmen. Liebe ist mehr wert als alle Pädagogie,

als Methode, als Gelehrsamkeit. Aber die erleuchtete Liebe muss unablässig bestrebt sein die besten Mittel zu suchen, sich zu verschaffen, um die Seelen zu fördern, was das Höchste ist.

Die Wissenschaft.

Aus dem Vorhergegangenen darf nicht gefolgert werden, das hier einer mystischen Schau das Wort geredet wird gegen die Wissenschaft. Der Wissenschaft bleibt ihr Feld gewahrt, dessen Anbau ihre Sache ist, und nur ihre. Also wenn es sich darum handelt, lebendige Wirkung auf lebendiges Wesen auszuüben, dann lasst uns gerade im Lebendigem die Wissenschaft im Stich. Wenn ich die Konstruktion einer Maschine berechnen soll, dann erhebt mich die Wissenschaft über öde Empirie, verkürzt mir den Weg und macht meinen Schritt sicher. Aber die menschliche Seele ist keine Maschine, ihre Regungen lassen sich nicht berechnen, nur das Leben fasst das Leben. Ist es machinell, wenn ich mich in die Seele des Kindes versetze, seine Regungen mitempfinde, das rechte Wort, das rechte Tun suche, um das Kind auf eine höhere Stufe zu heben, seinen Verstand anzuregen, seinen Gesichtskreis zu erweitern? Da ist keine Mystik, da geht alles mit rechten Dingen zu, aber so weit die Intuition von der Mystik entfernt ist, so weit ist ihre Distanz auch von der Mathematik. Man kann ein sehr gelehrter Pädagoge sein, man soll es auch sein, aber man ist damit noch kein wahrer Menschenerzieher. Ein Freund erzählte mir, er sei dreimal in seinem Leben wohlbestallter Erzieher gewesen. Im ersten der drei Fälle tief unwissend in allen Fragen, die sich auf Erziehung beziehen, besonders theoretisch. Er war nur siebzehn Jahre alt als er die Bürde das erstemal auf sich nahm, dann ein und zwanzig, zuletzt vier und zwanzig. Das erstemal, noch Gymnasiast, war er voll Lehreifer, aber natürlich, in allen erzieherischen Fragen ganz erfahrungslos. Er hatte keine Idee von den Problemen, ging wohlgemut an seine Aufgabe, erzog nach links, erzog nach rechts, und wie er in der Rückschau meinte, kam ganz gut vorwärts. Er hatte die einzige Richtschnur die jungen Seelen *nach seinem eigenen Ebenbilde* zu formen. Das ist die eine Methode. Ist sie gut, ist sie schlecht? Das hängt vom Material ab, das geformt werden soll, von der Qualität

und formenden Energie des Erziehers, und von noch vielem anderem. Er meinte als wir darüber sprachen, dass man ja doch nicht aus der eigener Haut heraus kann, dass Gebildetere und Erfahrenere es auch nicht sehr anders machen können, dass diese Richtschnur uns am wenigsten in Stiche lassen wird. Zu einundzwanzig Jahren war er mit der Theorie schon vertrauter, er hatte Pädagogie studiert, und war im Wissen reicher und gewandter. Er war aber im Laufe seiner erzieherischen Tätigkeit viel unsicherer, mit sich unzufriedener, voller Fragen und Skrupel, bis er sich dazu aufraffte, der Theorien weniger zu gedenken, und wieder die Kinder mit einigen notwendigen Abweichungen nach dem eigenem Masse zu erziehen. Das ging dann, sagte er, ganz ausgezeichnet. Das dritte Mal, sagte er, fühlte er sich ganz auf der Höhe, er wusste, dass er erreicht hatte, was ihm zu erreichen bestimmt war. *Er sah.* Die Seelen der ihm anvertrauten Kinder lagen offen vor ihm, er las in ihnen wie in einem offenem Buch, er hatte die Stufen der Intuition erklommen. Nun verstand er Pestalozzi, der ein Seher gewesen. Er verstand alle grossen Pädagogen, deren so wenige sich schriftlich verständigen konnten, dass die Finger beider Hände gewiss ausreichen, um sie aufzuzählen. Auch das Verhältniss der Menschenbildnerei zur Wissenschaft der Pädagogik wird nun klar. Die grossen Ideale der Erziehung, der Menschenformung kommen von philosophischen Denken her. Die Ordnung, das Fachwerk des Erziehers gibt uns die Wissenschaft der Erziehung. Aber das Erziehen selber kann nie von aussen in uns kommen. Wir müssen selber dem jungen Menschen Vorbild, Beispiel, Ideal werden. Wir müssen in ihm leben und er in uns. Das heisst, wir müssen zusammenleben. Wir müssen Freunde sein. Wir müssen uns in einander spiegeln. Da gibt es mächtige Kleinarbeit zu tun. Tag für Tag, Stunde für Stunde müssen wir zusammenleben und kämpfen und arbeiten. Schliesslich müssen wir zur Erkenntniss der gegenseitigen Individualität gelangen. Die Individualitäten sind aber irreducibel. Nicht die Erzieher sind die wahren Erzieher, sondern die Freunde, die zuletzt sich dann wieder vor einander verschliessen. Denn jeder will und soll sein eigenes Leben leben. Unterricht ist etwas ganz anderes. Da handelt es sich um Bergsteigerei. Wer den Berg sehr gut kennt ist

ein guter Führer. Erziehung ist ein Heiligtum. Dazu muss man Flügel haben. Das Flughafte ist einzig und allein die Intuition.

Die Grossen und die Kleinen.

Am schwierigsten aber ist die Beschäftigung mit den Kleinen, weil da die Distanz die grösste ist. „Wie wir sie sehen, und wie sie uns sehen", das will sich oft gar nicht zusammenreimen. Freilich von aesthetischem Standpunkte nimmt sich die Sache ganz anders aus. Die Kleinen sind so ungeheuer lieb, ein so herrliches Spielzeug, das schon sehr früh geht, spricht, schreit, weint und lacht, dass an Schwierigkeit der Behandlung im Anfang gar nicht gedacht werden kann. Die Schönheit des Kindes, die Liebe der Eltern, junges Glück, rosenrot. Genug schnell ändern sich die Aspekten. Das Kind ist so launisch und wird bald unbegreiflich. Woher es nur die Unarten hat! Die Dressur geht ihren gemessenen Gang und zeitigt ihre Früchte. Es ist so bequem ein dressiertes Kind zu haben! Welche Folgen die Dressur dann später haben wird, ist eine andere Sache.

Die Frage der kindlichen Seele aber ist, bei aller Einfachkeit und Durchsichtigkeit, sehr verwickelt. Die Ansicht kann nicht von der Hand gewiesen werden, dass die Eindrücke der Kinderzeit weit reichen, nur dass das Kind bis seiner frühen Bewusstheit weder sich, noch anderen Rechenschaft davon geben kann. Das alles ruht tief, zu unterst, ist triebhaft, und im Grossem und Ganzem unbegreiflich, aber wenig beunruhigend, weil es sich ja nicht nach aussen auswirkt. Aber alles mögliche haben wir da in der stark angeschwollenen Literatur der Kinderpsychologie. Beobachtungen, Experimente, Statistiken, nur über dieses Wesentliche gibt es keine und kann es keine geben. Nicht einmal liebende Mütter wissen viel davon, obgleich sie noch das meiste wissen.

Wir staunen sehr über die von Kindheit an verkrüppelten zusammmengepresten Füsse der Japanerinen. Wenn die Seelen unserer Kinder so sichtbar wären wie die Füsse der Asiatinnen, was würde man da erblicken!

Alles ist angeboren sagen viele, Talente, Neigungen, Güte, Bosheit, Fleiss, Faulheit! In derselben Familie bei gleichen Verhält-

nissen, bei ähnlicher Erziehung die verschiedensten Karaktere, die staunenswertesten Gegensätze. Angeboren! Das ist der Bankerrott des Denkens, des Verstehens, des Erklärens. Dabei auch sehr bequem, vollständiger Quietismus, Güte Gottes oder Werk des Teufels. Wer von dem Teufel zurückscheut, kann sich ja andere Ausdrücken bedienen: Schiksal, Variabilität, Zufall, körperliche Grundlage u.dgl.; dennoch wird sicher der Dichter Recht haben: „Und was Euch blindes Ohngefähr nur dünkt, gerade das kommt aus den tiefsten Quellen."

Die Mütter sagen, bis zum 3. oder 4. oder 5. Lebensjahr sind die Kinder allerliebst. Dann freilich ändert sich ein wenig die Sachlage. Sie bereiten einem auch viel Verdruss, man kann schon nicht mehr ungestört mit ihnen paradieren. Man müsste schon anfangen sie zu erziehen. Aber wie? Mit dem Stock, der Ruthe, der Faust, der flachen Hand? Manche Gouvernanten machen es einfacher; sie zwicken. Das wirkt und ist fast unsichtbar.

Einer der frühen Erfahrungen des Kindes aus der Zeit der Dressur datierend ist, dass es schwächer ist als die Grossen; eine der frühesten Regungen seines Triebes, seines Willens: zu sein wie die Grossen. Das ist sein Ehrgeiz. Der Grosse ist ihm eine dunkle, etwas grauenhafte Macht. Es ist sehr schlimm, wenn Kinder zumeist mit Erwachsenen verkehren müssen, mit der Nurse, dann mit der Gouvernante, mit fremden Herren, mit geputzten Damen, und zuletzt herausgestossen aus dem warmen elterlichen Nest, mit dem Lehrer, der Lehrerin! Wie ein eisiger Hauch legt es sich da um das an die häusliche Wärme gewohnte Kind. Man sehe sich nur das Kind an, wie es unter Kindern isst und wie unter Erwachsenen. Als ob es garnicht das nämliche Kind wäre. Dazu hört es in der Schule sehr oft Dinge, die ihm vollständig unverständlich sind. Und wenn es seinen armen, kleinen Geist gehen lässt wie er geht, dann ist das grosse P. wirklich ein Pumpernickel, d.h. der begeht eine Todsünde.

Dem Schreiber dieser Zeilen ist es noch erinnerlich, dass er in der ersten Elementarklasse nicht begreifen konnte, warum die Schreibfeder gerade mit dem spitzen Ende der Stahlfeder in das Tintenfass gestossen werden musste, um dann diese selbe Stahl-

spitze auf das Papier zu setzen, und allerlei Striche damit zu zeichnen. Wir waren unserer fünfzig oder mehr in der Klasse. Ob anderen auch der rettende Gedanke einfiel, die Schreibfeder mit dem hölzernen Stil einzutauchen, und mit diesem dicken Ende zu schreiben, ist mir nicht erinnerlich. Aber ich tat so. Im Hofe aber stand beim Brunnen ein grosser Bottich, in welchem Weidenruthen, zu kleinen Bündeln vereint, weichten. Für meine neue Theorie des Schreibens, machte ein nicht näher zu bezeichnender Teil meines Körpers Bekanntschaft mit einem solchen Rutenbündel. Ich glaube, ich schrie und weinte nicht während der Execution, aus Stolz. Den Anstand wahren, war meine Parole. In der zweiten Klasse sass ich dann in der allerletzten Bank, d.h. weit vom Schuss, wo ich im Gefühl absoluter Sicherheit der Aufmerksamkeit auf den grammatikalischen Vortrag des Lehrers die Fabrikation von Kähnen, Sesseln, Vögeln aus Papier vorzog, worin ich eine bemerkenswerte Geschicklichkeit kund gab. Der Lehrer war aber anderer Meinung. Er kam auf mich zu, indem er *über* die Bänke stieg, und mich, den tief versunkenen beim Haarschopf fasste und mit einem Ruck aus der Bank riss. Die Fortsetzung siehe oben. In der dritten Klasse war die Sache weniger umständlich. Der Lehrer diktierte und ging dann, ganz normal, durch den Mittelgang der Bankreihen um die Hefte der Kinder zu revidieren. Wer einen ortographischen Fehler machte, wurde ohne zu Hülfe nahme der Ruten in viel einfacherer Weise an die Regula der Orthographie erinnert. Der Lehrer hatte einen grossen Siegelring am Ringfinger, den drehte vor der Execution rasch um, um die Ohrfeige so viel wirksamer zu applicieren. Wie gut ist es, sich an solche Erlebnisse ohne Bitterkeit erinnern zu können. Aber die Erwachsenen bekommen von den Kindern im allgemeinen sehr schlechte Fortgangsnoten. Es sind ganz kurz Feinde, vor denen man sich in Acht nehmen muss. Das ist ja auch der Zweck der Sache. So wird die heilige Disciplin und der überlebensgrosse Respekt gewahrt. Freilich werden mein Zehntel Leser sagen, das bezieht sich auf längst vergangene Zeiten. Das aber, glaube ich, ist Täuschung. Nur die Mittel ändern sich, das Gewand der Zeit wechselt, der Zweck bleibt derselbe und auch die Grausamkeit ist nicht ganz ausgerottet. Die Kinder fürchten vor den Erwachsenen.

Die Erwachsenen wieder wissen so wenig mit den Kindern anzufangen! Das Kind ist Objekt der Eitelkeit der Eltern, dann wird es gehegt und geküsst, und in jeder möglichen Weise verzogen. Oder es ist ein „böses Kind" wie die Erwachsenen ergrimmt sagen, dann ist es ein Ausbund der Bosheit, weil es den P Buchstaben Pumpernickel genannt hat. Nur eines wollen die Grossen nicht verstehen, dass sie die Kinder ernst nehmen sollen. Sie müssen sich klein machen um gerecht sein zu können. Sie müssen nicht gerade weinen und schreien wenn die Kleinen schreien und weinen, denn diese Stürme gehen in dem so naiven Klima der Kindheit bald vorüber, sie müssen nur immer das Kind zu verstehen suchen. Das ist ja nicht leicht. Wie soll der Baumlange sich so klein machen wie sein Gräschen gewachsen ist? Lasset die Kinder zu mir kommen, sagt Jesus, denn er liebt sie, er ist entzückt über ihre Reinheit, Klarheit, Durchsichtigkeit, und den Genuss diese werdenden Menschen zu beobachten, wiegt nichts auf Erden auf. Sie sind ja was wir werden sollen und nie werden werden. Sie sind das Paradies, aus dem wir verbannt sind. Wer ein Kind wahrhaft sieht, muss eigentlich weinen über sein verlorenes Paradies, aber unter Tränen auch jauchzen, dass wenigstens sein Kind noch im Paradies weilt.

Individualität.

Es ist fast zum Gemeinplatz geworden dass man sich der Individualität des Kindes anpassen müsse, denn jedes Kind ist anders geartet und die feinsten Einwirkungen können im allgemeinen in Regeln nicht eingefangen werden, müssen individuell sein. Das ist denn auch richtig. Aber jede Unart des Kindes, jeder verrückte Einfall muss nicht desshalb zur Individualität gerechnet werden. Die Individualität zu erkennen ist das schwierigste Geschäft des Erziehers, ja es gibt hier ganz unüberwindliche Hindernisse. Ein solches ist, dass die Individualität nicht sofort gleich fertig vorliegt. Sie macht Entwicklungsphasen durch, so wird bekanntlich der junge Mensch mit dem Eintrit der Pubertätsperiode oft ein ganz anderer. Dies ist aber nicht die erste grosse Einpuppung, auch nicht die letzte. Viele Menschen erzählen, dass sie an einem bestimmten Tag, zu einer bestimmten Stunde das Gefühl hatten

von da an ein neuer Mensch geworden zu sein, zusammengefasster, einheitlicher, entschiedener, besonnener. Ein eigentlicher Mittelpunkt. Bisher liess man sich leben, von da an führt man sein Leben. Der Unterschied erinnert an allgemeine Passivität und Aktivität. Grosse Erlebnisse haben ähnliche Wirkung. Was Pietisten, religiös Veranlagten von plötzlicher Erleuchterung zu sagen wissen, gehört auch hierher, wenngleich es religiöse Färbung hat. Aber es sei wiederholt: Nicht jede Sonderlichkeit, Ausgelassenheit ist Zug zu einem Karakterbild. Die z.B. in schlechte Gesellschaft sich verirrten und da verbotene Früchte süss finden und ihnen nachlaufen, dann durch Lug und Trug sich von den Folgen ihres Fehltrittes befreien möchten, zuletzt gar in grosses Unglück geraten, kurz die ganze Geschichte vom verlorenen Sohn, so traurig oder tragisch sie sich auch gestalltet, ist in ihren allgemeinen Zügen dem Menschenkenner gerade zu banal. Individuell daran ist nur, *wie* der verlorene Sohn sich verliert. Es giebt im Leben des Menschen Schicksalsläufe, die mit den physiologischen Entwicklungsphasen zusammenhängen, andere die durch gesellschaftliche, ökonomische, sociale Verhältnisse bedingt werden, wer aber nur Augen hat, erkennt im Typischen das Individuelle, und das ist zur Einwirkung auf den Menschen berufen. Ohne typischen Verlauf alles menschlichen, stünden wir dem Gewirr der Ereignisse ratlos gegenüber, wenn aber das Typische zum Einerlei würde, wäre die Welt nicht nur trostlos langweilig, sondern ganz todt und leer. Eine Maschine ist einförmig, aber man sieht sie auch nicht als lebendig an. Welche Möglichkeiten nun in der Tiefe der Individualität verborgen sind, und gelegentlich hervorbrechen können, das ist das geheimste, was es auf der Welt gibt. Keinesfalls kommt man mit dem Mechanischen aus. Auch nicht mit dem Gewöhnlichen des Bewusstseins. Auch nicht mit „Inspiration" oder „göttlicher Einwirkung". Am ehesten mit dem rechtverstandenen Begriff der Freiheit. Wir müssen die Individualität in jedem Menschen, auch im Kinde hochhalten, verehren, es ist doch das Höchste, Edelste in uns, das Unnahbare, unsere letzte Zufluchtsstätte, unsere Einsamkeit, unser Festungstor, das wir vergebens öffnen wollen. Wir können einander lieben, achten, uns aneinander freuen, aber am schönsten ist es wenn wir

sagen müssen, du bist anders als ich, aber ich will dich wie du bist, und du sollst mich wollen wie ich bin. Wir sind, jeder von uns eine besondere Strahlenbrechung des Menschlichen, ich liebe dich als diese Besonderheit. Wer sich beherschen lässt, um seine Individualität bringen, der hat eigentlich keine gehabt, und ist auch nicht Wert eine zu haben. Freiheit bedeutet eigentlich sich selber erschaffen, die Muskeln straffen und aufrecht, stehn sehen auf Gottes Erde.

Das Spiel.

Nun ist ja der Durchbruch der vollen Individualität, wenn man das so nennen darf, wie ein Wunder, aber ein Wunder ist es nicht, so wenig wie die Intuition des Hellsehenden. Alles geht in Uebergängen und leisen Schritten vor sich, nur der letzte entscheidende erscheint wie unvermittelt, wie ein völlig Neues und Plötzliches. Wo aber macht das Kind die Lehrschule der Individualität durch? Wo bereitet er sich völlig unbewust auf jenen als letzten entscheidenden sich darstellenden Schritt vor? Im Spiel. Das Spiel ist die Schule des Individuum-Werdens. Wie ernst es dem Kinde mit diesem Schulgange ist, ersieht man aus dem ungeheuren Ernst, dem Eifer, der Leidenschaft, der Unermüdlichkeit, mit dem er sich dem Spiel widmet. Nur das Sexuelle kann sich darin mit dem Spiele messen. Schon das dreijährige Kind kann sehr böse werden, wenn man es im Spiele stört, oder ihm das Spiel verdirbt und auch später ist es gefährlich, den Ernst des Lernens gegen den Leichtsinn des Spieles aufmarschieren zu lassen, weil diese Entgegensetzung das Lernen gerade zu verhasst macht. Es ist wunderbar wie sich die Natur die Mittel zur Erreichung ihrer Zwecke verschafft. Die Erziehung zur Individualität ist von höchster Bedeutung für die Entwicklung des Menschen; da erfindet die Natur das Spiel um diesen Zweck vereint mit anderen Zwecken mit Eins zu erledigen.

Man hat viele Versuche gemacht die Natur des Spieles zu erklären, und hat dabei manche brauchbare Ideen gefunden. So meinen manche, das Spiel bedeute eine Entladung der überschüssigen Energie, die uns zu Gebote steht; diese Energie können wir besonders in der Jugend zu nichts Rechtem brauchen, also vergeuden wir sie spielerisch, was uns Beruhigung verschafft. Man braucht nur

ein Kind zu beobachten wie unermüdlich, ohne sich zu langweilen es die Wiederholung als Hauptform dieses Energieverbrauches zu üben vermag. Es dreht sich so lange im Kreise bis es umfällt, es kräht in den höchsten Tönen, bis zur Heiserkeit, es rast, es klättert, es lässt sich fangen, oder es lässt sich nicht fangen, er zupft an dir, er hängt sich an dich, welchem Zuschauer geht da das Herz nicht auf! Der Gedanke drängt sich auf, das die aufgespreicherte, unverbrauchte Energie eine Spannung im Organismus hervorruft, die sich in den manigfachen Spielen entlädt und damit uns erleichtert. Für die kausale Erklärung genügt das, aber Sinn hat es wenig. Wieder ein anderer meint, gerade den Sinn der Sache suchend, die meisten Spiele, natürlich die Kinderspiele, bedeuten eine Art Vorbereitung für den künftigen Beruf. Schon im Tierreich finden wir ähnliches: die Katze spielt mit der Maus, bevor sie sie frisst. Im Spiel übt sie sich zu diesem lebenswichtigen Geschäft. Der Knabe spielt Soldatenspiele, das Mädchen hätschelt schon Puppen, u.s.w. Eine hübsche Theorie, die dem Spiele seinen Sinn geben will. Aber dieser Sinn ist nicht der rechte. Wichtiger scheinen folgende Momente. Das Kind weiss mit der wirklichen Welt noch nichts anzufangen, in der ist er noch nicht zu Hause. Also erschafft es sich eine Spielwelt. In der ist auch der Kochlöffel ein Kind, vorausgesetzt, dass er ein Kleidchen anhat, welches Kleidchen aber ein kleiner Fetzen sein kann. Das ist eine Art identificierender Phantasie, der eine ganz entfernte Ahnlichkeit genügt, um die Identification vorzunehmen. Aber die kleine Figur weiss ganz gut, dass der Kochlöffel kein Kind und das Fetzen kein Kleid ist. Er tut aber so als ob dem doch so wäre. Das ist schon Spiel, sogar künstlerisches Spiel, daraus der Mimus entstehen wird, die Komödie, die Schaubühne, auch eine Spielwelt. Und in dieser Welt des Spiels kann das Spiel losgehen. Die Soldaten aus Blei marschieren, sie rühren sich natürlich nicht, der Wagen rollt, die Kirche wird gebaut, der Ball quietscht, alles lebt. *Und lebt von des Spielenden Gnaden,* er ist der unumschränkte Herr. Und siehe da, der Bär ist auch da, und ist sogar hungrig, na Brauner, nur Geduld, du wirst gefüttert, auch dein Kleines; der Hund schaut zu und auch der Vogel. Aber halt! Der Vogel lebt ja wirklich, er ist in einem schönen Bauer, er hüpft

und zwitschert. Schade dass er einen so unaussprechlichen Namen hat, Stieglitz, und schade dass er wirklich lebt, ganz unabhängig von Bubi's Gnade. Du bist kein Spielzeug, du lebst ein anderes Leben, du bist mehr fürs Auge als für die Seele. Ein Glück ist dass du zwitschert, du bist ein Ornament fürs Auge und Ohr, aber nichts mehr. Ab und zu wird dir ein Blick geschenkt. Wie anders das Ross. Da kann man Reiter sein. Man ist zwar schon abgeworfen worden und hat eine schöne Beule am Kopf davon, aber schliesslich bist du doch zahm geworden. Du hast deinen Meister gefunden. Dies ist eine reiche Welt, diese Spielwelt, herrlich, und Bubi ist der Mittelpunkt dieser Welt. Da wird er nicht ausgezankt, nicht mit Schlägen traktiert, oder mit Drohungen, oder Moralpredigten. Ja wohl, im Spiel bereitet man sich zum Leben vor, aber nicht auf den oder jenen Beruf, aber auf das Grösste, Lebenswichtigste, auf das Individuumwerden. Das scheint mir der rechte Sinn des Spies zu sein, das wollten die Alten nicht verstehen. Die kleine Judith, nachdem sie ihre Puppen hingelegt und gefüttert hat, bereitet auch mir Speise und Trank vor. Die Speise sind kleine Holzspäne, der Trank ein leeres Glas. Ich weigere mich die Späne zu essen, und bemerke boshaft, dass das Glas ganz leer ist. Mitleidig sieht mich Judithchen an. Es ist ja nur zum Spiel, flüsstert sie mir zu leise, damit es der Bär, das Bärenjunge, die Puppe Helene, die Puppe Hiesel, die Puppe Franzel und al die anderen nicht hören mögen. So muss ich zuletzt ihren Willen thun. Sind das Herrscher dieser Bubi und diese Klein-Judith! Und wie sie umherstolzieren! Kleine Individuen, aus denen aber sich grosse entwickeln werden.

Wir müssen sie sehen wie *sie* sind, nicht wie wir sind. Sie sind also nicht verantwortungsfähige, wohl ausgereifte Individuen, auch wenn sie Pumpernickel sagen, ja selbst wenn sie in wirklich aus Bosheit sagen. Der dumme Mensch aber auf dem Katheder glaubt das, er sollte ausgestopft werden, dann könnte er keinen Schaden mehr anrichten. Aber wie ist es mit den Kindern? Werden sie uns ja so sehen, wie wir sind? Wenn wir es geduldig machen, sicherlich. Wir müssen ihnen gute Kameraden werden, unsere Präpotenz werden sie schlechthin auch erlernen.

Dass wir stärker sind, müssen sie ja wissen, suchen es zwar zu

vergessen, können sich aber dem doch nicht verschliessen. Besonders da wir so viele schöne Geschichten zu erzählen wissen, was ein Zeichen unserer Kraft und unseres Vorrangs ist. Aber nur nicht viel Feengeschichten.

Und viel, viel Liebe, die ihnen warm ums Herz macht, sollen wir ihnen bezeugen. Das bringt uns dann nahe zu einander. Aber austollen sollen sie sich können. Wir müssen nur nicht sichtbar dabei sein. Jetzt sollen sie spielen, dann bringt man ihnen den Genuss und den Nutzen des Lernens bei. Aber Spiel ist nicht lernen und lernen nicht Spiel. Und immer sollen sie das Centrum sein, das sich fühlt. Kein eingetrüchtertes Wissen, sondern erarbeitetes. Ich glaube die Montessori-Schule ist ein glänzender Anfang für gute Kindererziehung. Wir müssen uns klein machen, um die Kinder zu verstehen. Dann wird die Zeit kommen da sie uns ein bischen verstehen werden. Doch das ist nicht so wichtig. Erst ist an uns die Reihe, denn wir sind die Mittel, sie sind der Zweck.

Comment ils nous voyent, comment nous les voyons

par

LE PROFESSEUR BERNHARD ALEXANDER *
à l'Université de Budapest.

Il s'agit des enfants. Nous les voyons tout autres qu'ils ne sont, eux ils nous voient autres que nous sommes. Il en est ainsi par la force même des choses soit qu'il s'agit de nos propres enfants ou des enfants des autres, dans notre propre maison ou à l'école. De là résultent des malentendus qui peuvent devenir tragiques surtout lorsque les personnes en question, également les enfants, sont déjà en état de formuler théoriquement leur façon de penser et de vivre et de gagner ainsi conscience de leur antinomie. La lutte des générations devient alors le problème universel que les écrivains de nos jours ne manquent pas de constater. Ce ne sont pas seulement les races cannibales où les jeunes aiment à tuer et à dévorer les vieux. Le germe de cette antinomie cependant on le descend dans le sol fertile des jeunes cœurs.

Les jeunes ne peuvent pas comprendre les vieux. C'est là une loi naturelle à laquelle il faut qu'on se fasse, Comment d'ailleurs pourrait-il en être autrement? Les vieux ont une expérience qui fait naturellement défaut aux jeunes. Ils se sont constitués, grâce à leur expérience, des règles générales qui ne disent rien aux jeunes. Ils ne peuvent presque pas se réduire à être comme les enfants, simples, vivant au jour le jour, n'ayant que le désir de jouer. Bref, ils sont différents du tout au tout. En général on peut dire qu'il n'y a que les égaux qui se comprennent. Mais à ce prix les jeunes ne peuvent pas comprendre les vieux à moins de deviner, et les vieux ne peuvent pas comprendre les jeunes à moins de s'en rap-

* Traduit par M. P. A. van Rossem.

porter conciemment à leur propre jeunesse, ce qui se fait rarement et d'une façon incomplète. Alors les vieux parlent de „la verte jeunesse" les jeunes de „la vieillesse desséchée. Parfois les dénominations de „fous aliénés" et de „gâteux" se donnent le change. Et chacun des deux groupes a parfois un peu raison. Généralement c'est la jeunesse qui a le moins de patience. La vieillesse de son côté est jalouse et l'idée de la mort lui jette une ombre épaisse.

Ils sont si loin cependant de pouvoir se passer l'un de l'autre. Nous ne parlons pas de l'instinct maternel, des soins maternels qui sont indispensables à l'enfant. La somme de tout ce que l'humanité à pu recueillir en fait de civilisation, de mœurs et de sciences se trouve chez les vieux et y attend qu'on la passe aux jeunes. Tout le bien spirituel dans la vie humaine est lié à la chaîne des générations qui se suivent. Si ce lien se rompt, le bien spirituel se perd. De cette façon la plupart des grandes civilisations asiatiques ont trouvé leur fin, et beaucoup de biens spirituels déja acquises avant, devaient être conquises de nouveau sans qu'on s'en rendait compte. On peut aller plus loin et dire: la continuité du développement de civilisation dans la vie des peuples ne dépend pas seulement des bibliothèques, des institutions scientifiques, des écoles, c'est à dire du degré de perfection qu'elles ont atteint, mais de la manière dont on estime et honore la vieillesse et dont on conduit la jeunesse et la gagne. Avoir grand cœur et être généreux sied à la vieillesse. La jeunesse doit être discrète et respectueuse. La vieillesse rappelle à la vie, au profit de la jeunesse, les trésors enterrés des bibliothèques et des musées. L'opposition entre la jeunesse et la vieillesse ne se laisse cependant jamais nier, vu que la vieillesse aime trop conserver ce qui est vieux tandis que la jeunesse est sursaturée de l'ordinaire et veut du nouveau. La vieillesse est avare et conservatrice, la jeunesse pleine de force créatrice est conquérante. La jeunesse vit de l'avenir, la vieillesse du passé. Le point de vue où ils se trouvent est par trop différent.

Il en résulte que c'est un des plus grands problèmes de tout développement de civilisation que la question: comment rapprocher la vieillesse de la jeunesse; comment les amener à se comprendre mutuellement, Comment assurer le fonctionnement de la coopé-

ration. en amortir les chocs; comment faire en sorte que la discordance entraîne le moins de suites funestes possibles? La pédagogie entière est un des chapitres de ce grand problème. Toutes les institutions scolaires dépendent de la façon de considérer ce problème et des principes qui président à sa solution. Le problème est là qui nous guette au fond de toute évolution spirituelle, dans la politique, dans l'art, dans les xiences et dans l'art de vivre. Le bonheur du monde dépend de notre façon d'établir les rapports entre jeunesse et vieillesse, et cela non dans le domaine de la théorie mais dans la vie pratique et créatrice.

L'instituteur.

Gottfried Keller, le grand artiste conteur relate dans les souvenirs de jeunesse du héros de son roman „Der Grüne Heinrich" l'épisode suivante. Henri (Heinrich) a six ans. Il est dans son banc d'école et laisse faire l'instituteur. Ce dernier indique au tableau le grand P et demande quel élève sait le nom de cette lettre. Tout le monde se tait. Henri se lève; il le sait, lui. „Dis-le donc", lui dit l'instituteur d'un ton encourageant. Henri répond fièrement: „C'est le Pumpernickel (espèce de pain noir)". L'instituteur est en rage. Il est tout-a-fait convaincu qu' Henri a voulu se moquer de lui. Il fait venir la mère de Henri et lui raconte l'histoire. Il est évident que le garçon est très corrompu, et cela à l'âge de six ans! Le cas lui paraît sans espoir! – L'affaire est cependant très simple. Le garçon avait entendu quelque temps avant le mot „Pumpernickel" dont il ne connaissait pas la signification et qui lui avait plu beaucoup. Mystère de sons. En voyant maintenant au tableau le grand P, la forme de cette lettre lui plut beaucoup. Mystère de lignes. Vite il établit l'association entre l'image du son et celui de la ligne sur la base du plaisir qu'elles donnent et de leur mystère. L'instituteur ne voyant pas au-delà de la longueur de son nez, le soupçonne de malice et de moquerie. Il ne se doute pas de l'état d'âme de l'enfant. Celui qui n'est pas instituteur se mettrait du coup à rire. Un instituteur plus ou moins intelligent, voulant se rendre compte du fait, aurait demandé à l'élève quelle idée il se faisait du „Pumpernickel". Puisque l'enfant ne se rend pas compte de ce qui se passe dans

sa tête, il est difficile de dire quel aurait été le résultat de cette enquête. Mais un homme normale n'aurait jamais conçu cette hypothèse de malice et de moquerie. Pour cela il n'aurait eu qu'à regarder l'enfant dans les yeux.

Le bon instituteur est une plante rare, tout aussi rare que le bon orateur, le bon acteur, le bon diplomate, oui on peut dire que tout homme qui doit s'occuper d'autres hommes et les amener dans une certaine voie. Il doit pouvoir partager son âme en deux. La première partie doit bien se rendre compte du but à atteindre, être toujours maître de soi-même, bien posséder l'object de son étude, et s'être tracé un plan plus ou moins net pour atteindre son but. La deuxième partie doit se métamorphoser dans son object, c'est-à-dire entrer complètement dans ses vues, s'identifier avec lui, mais en même temps le prévenir pour le prendre au moment favorable.

C'est là ce qu'on a coutume d'appeler intuition. Sans cette concordance de vues, sans cette identification on ne peut être ni bon instituteur, ni bon diplomate, ni bon orateur, ni bon pasteur, ni quel que ce soit des hommes qui mènent les autres avec succès. Cette aptitude du commerce des hommes s'appelle tacte, c'est-à-dire l'art de lire instantanément dans les âmes des hommes, de s'adapter à eux le plus complètement possible, de les mener sans qu'ils s'en doutent, et d'atteindre ainsi aussi loin que possible le but poursuivi. Sans doute, c'est là un don de Dieu, — mais ce don n'est pas donné à tout le monde. Il s'agit de garder jalousement le germe qu'on possède, d'avoir la volonté de rassembler à pleines mains le matériel du tacte et de l'intuition, d'apprendre à faire son profit des fautes qu'on commet inévitablement; de bien vouloir s'adonner à la cause qu'on sert, d'être en état de s'oublier soi-même, d'être objectif et de travailler à sa propre personne pour devenir ce qu'on doit être. Pour l'instituteur la chose essentielle est l'amour. L'orateur se propose souvent des buts tout pratiques. Cela est toujours le cas pour le diplomat. L'acteur veut plaire. L'instituteur ne peut puiser la force requise pour son métier que dans l'amour. Il doit aimer les enfants pour s'acquitter de son devoir, et s'y donner sans réserve. L'intuition d'ailleurs n'est qu'un

moyen technique pour atteindre son but qui est du domaine de l'éthique. L'amour augmente son intuition, l'arme de patience dont il a besoin au plas haut degré. Aimer c'est comprendre. L'amour veut peu pour soi-même, elle veut tout pour son object. L'amour ne veut pas de reconnaissance, elle veut toujours donner et ne prend qu'à contre-cœur. L'amour vaut plus que la pédagogie, que la méthode, que le savoir. Mais l'amour éclairé doit chercher incessamment à se procurer les meilleurs moyens de faire avancer les âmes. Et c'est là le principal.

La Science.

De ce qui précède on ne peut pas conclure qu'il est question ici d'un certain mysticisme qui élève la voix contre la science. La science a son domaine qui est bien à lui et rien qu'à lui. Donc, quand il s'agit d'exercer une influence vivante sur un être vivant, alors la xience nous laisse en plan avec notre matière vivante. Lorsque j'ai à calculer la construction d'une machine, la science m'élève au-dessus du simple empirisme, raccourcit le chemin et raffermit le pas. Mais l'âme humaine n'est pas une machine, ses mouvements ne se laissent pas calculer; la vie ne peut être saisie que par la vie Est-ce un travail machinal quand je pénètre dans l'âme de l'enfant pour y sentir ses mouvements; quand je cherche le mot exacte et l'action correcte qui soit de nature à élever son esprit, à stimuler son intelligence, à élargir son champ de vue? Cela n'est pas mystique, cela est toujours très bien en règle. Mais la même distance qui sépare l'intuition du mysticisme la sépare aussi des mathématiques. On peut être un érudit en pédagogie, et on doit tâcher de l'être, mais on n'est pas, de ce fait, un véritable éducateur d'hommes. Un ami m'a raconté que trois fois dans sa vie il avait été bel et bien éducateur. La première fois, il ignorait complètement toutes les questions en rapport avec l'éducation, surtout les questions théoriques. Il n'avait que dix-sept ans lorsqu'il se mit la première fois à la besogne, la deuxième fois il en avait vingt et un, la troisième fois vingt-quatre. La première fois, étant encore lycéen, plein d'ardeur pour l'enseignement, mais naturellement très inexpérimenté, il ne se doutait pas des problèmes, s'acquittait de bon cœur

de son devoir, éducait à droite, éducait à gauche et se disait après tout de ne progresser pas mal. La seule directive était de façonner les jeunes âmes à son image à lui. C'est là une première méthode. Est-elle bonne? Est-elle mauvaise? Cela dépend du matériel sur lequel on opère, ainsi que de la qualité et de l'énergie formatrice de l'éducateur, et puis encore de bien d'autres circonstances. Quand on en parlait il croyait qu'en somme on ne peut sortir de sa propre peau, que les plus instruits et les plus expérimentés ne pourront probablement pas faire autrement et que d'ailleurs cette directive est de nature à être la plus fidèle. A l'âge de vingt et un ans il était initié plus ou moins à la théorie, il avait étudié la pédagogie et tout son savoir était plus ample et plus à-point. Au cours de ses occupations éducatrices cependant il était bien plus incertain, plus mécontent de soi-même, plein de questions et de scrupules, jusqu'au jour où il se décide à se soucier moins des considérations théoriques pour se remettre à éduquer les enfants dans la limite de sa propre mesure sauf quelques restrictions inévitables. Alors, dit-il, cela marchait à merveille. La troisième fois il était, dit-il, tout-à-fait à la hauteur de sa tâche, il savait avoir atteint ce qu'il devait atteindre. Il était arrivé à voir. Les âmes des enfants confiés à ses soins il les voyait ouvertes à ses yeux, il y lisait comme dans un livre ouvert, il avait monté les degrés de l'intuition. Maintenant il comprenait Pestalozzi qui avait été clairvoyant. Il comprenait tous les garands pédagogues dont si peu réussissent à se faire comprendre par écrit qu'on peut les compter facilement sur ses dix doigts. Les relations entre le travail qui consiste à former des hommes d'un côté et la pédagogie de l'autre côté deviennent claires maintenant. Les grands idéaux éducateurs des hommes résultent de pensées philosophiques. La systématique, le métier de l'éducateur nous fournit la science de l'éducation. Mais l'éducation elle-même ne peut pas nous venir du dehors. Nous devons servir nous mêmes d'exemple de prototype, d'idéal au jeune homme. Nous devons vivre de sa vie tandis que lui il vit de la nôtre. Cela signifie que nous devons vivre de concert. Nous devons être amis. Nous devons nous instruire à l'exemple l'un de l'autre. Cela présuppose un énorme travail de détail. Nous devons vivre ensemble, lutter, coöpérer

d'heure en heure. Finalement nous devons en arriver à reconnaître notre individualité réciproque. Ces individualités cependant sont irréductibles. Non les éducateurs sont les véritables éducateurs, mais les amis qui finissent par rentrer chacun dans sa propre sphère. Car chacun doit vivre sa propre vie. Supposons une montagne à gravir. Celui qui connait très bien la montagne est un bon guide. L'éducation est un sanctuaire. Il faut des ailes pour l'atteindre. Le vol qui y mêne n'est autre chose que l'intuition.

Les grands et les petits.

Le plus difficile est le travail avec les petits puisqu'ici la distance est le plus grand. „Comment nous les voyons, et comment ils nous voient" riment fort mal dans la majorité des cas. Evidemment au point de vue esthétique la chose présente un tout autre aspect. Les petits sont tellement aimables, de si charmants joujoux qui bien vite marchent, parlent, crient, pleurent et rient. Aussi on ne se sent pas en présence de difficultés au début du traitement. Le charme des enfants, l'amour des parents, jeune bonheur couleur de rose. Ces aspects se changent assez vite. L'enfant est si capricieux et devient bientôt incompréhensible. Où a-t-il pris seulement ces méchancetés ? La dressure fait son travail réglé et porte bientôt ses fruits. Il est si commode d'avoir un enfant dressé. Quels seront les résultats ultérieurs de cette dressure, voilà une autre question.

Le problème de l'âme enfantine tout simple et diaphane qu'il puisse paraître, est cependant trés compliqué. On ne peut pas se refuser d'admettre que les impressions de l'enfance vont très loin. Seulement, malgré sa conscience précoce l'enfant ne peut s'en rendre compte ni à soi-même ni aux autres. Tout cela repose très profondément, au fond; tout cela est spontané et en règle générale incompréhensible, tout en étant peu inquiétant vu qu'il ne se manifeste pas à l'extérieur. Mais nous avons dans la bibliographie de la psychologie de l'enfant — tellement accrue — des constatations, des expériences, des statistiques; cette question essentielle n'est traitée nulle part cependant, et ne peut pas l'être. Pas même les mères qui aiment tant les enfants en savent grande chose quoique c'est elles qui en sachent le plus.

Nous nous étonnons beaucoup des pieds des femmes japonaises, comprimés et estropiés dès la première jeunesse. Si les âmes de nos enfants étaient aussi visibles que les pieds des femmes asiatiques, à quel spectacle assisterions nous!

Beaucoup de gens disent: tout est inné, talents, tendances, bonté, malice, diligence, paresse. Dans une même famille, vivant sous les mêmes conditions, recevant une éducation à peu près la même, se produisent les caractères les plus différents, les plus grands contrastes. Inné! Voilà la banqueroute de la pensée, de la compréhension, de l'explication. C'est là d'ailleurs un quiétisme facile et complet. Bonté de Dieu ou malice du démon. Ceux qui redoutent le démon peuvent se servir d'autres expressions telles que: fatalité, variabilité, fond physique et autres. Somme toute le poète aura raison qui a dit: Ce qui à l'air de vous paraître aveugle vient précisément des sources les plus profondes.

L'opinion des mères est que les enfants sont charmants jusqu'à l'âge de 3 de 4 ou de 5 ans. Mais alors la situation change. Ils vous causent bien des ennuis; on ne peut plus parader à son aise avec eux. On devrait commencer déjà à faire leur éducation. Mais comment? A l'aide du bâton, de la matraque, du poign, de la main ouverte? Bien des gouvernantes ont trouvé une solution bien plus simple. Ils les pincent. Cela est efficace et se voit moins. Une des premières expériences que fait l'enfant au temps de la dressure est qu'il est plus faible que les grands. Un des premiers mouvements de son instinct, de sa volonté est: d'être comme les grands. Voilà son ambition. Le grand est pour lui une puissance sombre et horrible. Il est très regrettable que parfois les enfants ne doivent fréquenter que des adultes, que la gouvernante, que des messieurs étrangers, que des dames en toilette pour être à la fin repoussé du nid chaud en compagnie d'un instituteur ou d'une institutrice. Alors un soufle glacial parait envelopper l'enfant. On n'a qu'à regarder comment l'enfant se comporte parmi d'autres enfants, et comment il se tient en compagnie d'adultes. Comme s'il s'agissait d'un tout-autre enfant. A cela s'ajoute qu'à l'école il entend parfois des choses qui lui sont complètement incompréhensibles. Et s'il laisse opérer en toute liberté son pauvre petit esprit, alors le grand

P est un „Pumpernickel" c'est-à-dire il commet un péché mortel.

L'auteur des présentes lignes se rappelle encore qu'à l'école primaire il ne réussit pas à comprendre pourquoi il faillait plonger le porte- plume dans l'encrier du côté de la pointe de la plume pour appliquer ensuite cette même pointe sur le papier et en dessiner toutes sortes de traits. Nous étions au moins cinquante en classe. Je ne me rappelle pas si l'idée libératrice, de plonger le gros bout du porte-plume dans l'encrier, venait aussi à d'autres. Mais elle me vint à moi. Dans la cour se trouvait près d'un puits une cuve dans laquelle mouillaient des verges de saule réunies en faisceau. En réponse à ma nouvelle théorie une certaine partie de mon corps qu'il est inutile de nommer, fit la connaissance intime de ces verges. Je crois ne pas avoir pleuré ni crié au cours de cette exécution, par orgueil. Je voulais à tout prix rester convenable. Dans la deuxième classe j'avais ma place dans le tout dernier banc, c'est-à-dire hors de portée, où, me sentant absolument en sûreté je préférais aux péroraisons grammaticiales de l'instituteur la fabrication d'objets de papiers: oiseaux fauteuils, canots. J'y montrais un talent remarquable. Mais l'instituteur en jugea autrement. Il vint sur moi en enjambant les bancs, me saisit, au milieu de mes profondes réflexions par les cheveux et d'un seul coup me tira du banc. Vous savez déjà ce qui vint après. Dans la troisième classe les choses se passaient plus simplement. L'instituteur dictait et se promenait ensuite tout normalement dans le passage entre les deux rangées de bancs pour contrôler les cahiers des élèves. En cas de fautes il nous remit en esprit les règles de l'ortographe non pas à l'aide des verges mais d'une façon plus simple. L'instituteur portait à l'annulaire une grosse bague, et avant l'exécution de la punition il tournait vite la main pour que la gifle se sente mieux et ait meilleur effet. Comme il est bon de se rappeler sans amertume pareils anecdotes personnelles. Mais les adultes se voient adjugés généralement de la part des enfants de mauvaises notes. Les adultes sont pour les enfants tout simplement des ennemis pour lesquels il s'agit d'être sur ses gardes. Et c'est là le but à atteindre. De cette façon on garde la sainte discipline et le respect de grandeur surnaturelle. Il est vrai que quatre-vingt-dix pour cent des lecteurs diront que

de pareilles situations se rapportent à un temps passé depuis longtemps. A mon avis on s'y trompe. Les moyens changent, l'aspect du temps change, mais le but reste le même et également la férocité du système reste. Les enfants tremblent pour les adultes. Les adultes ne savent pas comment s'y prendre avec les enfants. L'enfant est l'objet de la vanité des parents; on l'embrasse, on le choie, on le gâte de mille façons.

Ou bien on a à faire à un „mauvais" enfant comme les grands renfrognés l'appellent. C'est un mauvais exemplaire puisque il a nommé le P un Pumpernickel. Il y a un fait cependant que les grands se refusent de comprendre, c'est qu'ils doivent prendre les enfants au sérieux. Ils doivent devenir petits pour devenir justes envers eux. Evidemment, lorsque les enfants se mettent à pleurer ou à crier les grands ne doivent pas faire de même, car ces orages passent vite sous le climat ensoleillé de l'enfance. Ils doivent seulement toujours tendre à comprendre l'enfant. Et cela n'est pas facile. Comment l'arbre peut il descendre à la taille du brin d'herbe? „Laissez venir à moi les petits-enfants "dit Jésus, car il les aime, il admire en eux la pureté, la sincérité, la simplicité, et rien au monde n'équivant au bonheur d'assister à ce procès de croissance des hommes en germe. Ils sont eux ce que nous autres nous devrions être sans que nous y atteindrons jamais. Ils sont le paradis d'où nous sommes bannis. Celui qui comprend véritablement l'enfant doit vraiment pleurer son paradis perdu, mais tout en pleurant se réjouir que son enfant, au moins, séjourne encore au paradis.

Individualité.

C'est presque devenu un lieu commun qu'on doit s'adapter à l'individualité de l'enfant, car tout enfant à son caractère à lui, et les influences les plus subtiles ne se laissent pas réduire à des règles, doivent être individuelles. Et cela est exacte. Mais tout défaut de l'enfant, toute saillie folle de l'enfant n'est pas à mettre sur le compte de son individualité. Reconnaître l'individualité c'est le travail le plus difficile de l'éducateur, oui il y a sur ce terrein des obstacles insurmontables. Un de ces obstacles est le fait que l'individualité ne se trouve pas toute faite. Elle passe par différentes

phases d'évolution. A l'âge de la puberté par exemple, l'enfant change parfois du tout au tout. C'est un premier dégourdissement, mais pas le dernier. Bien des gens racontent qu'un beau jour, ou même à une certaine heure, ils ont senti naître en eux un tout nouvel homme: plus concis, plus uni, plus décidé, plus posé. Un véritable point central. Jusqu'à ce jour on se laissait vivre, dès lors on mène soi-même sa vie. Cette différence nous rappelle la passivité et l'activité générales. De grands évènements dans la vie produisent de pareils résultats. Ce que les pietistes, dans leur nature religieuse peuvent nous dire des lumières subites appartient à la même catégorie malgré la nuance de religiosité qui s'y trouve. Mais, répétons-le: toute déviation, toute exubérance n'est pas trait constitutif du caractère. Par exemple ceux qui tombent dans une mauvaise compagnie, y goûtent avec délice le fruit défendu et continuent à le rechercher, qui veulent ensuite par des mensonges et des tromperies se défaire des suites de leurs fautes, deviennent de plus en plus malheureux, — bref: l'histoire de l'enfant prodigue, si tragique et triste qu'elle soit, est pour le connaisseur d'hommes toute banale dans ses traits généraux. Individuelle n'est pour l'enfant prodigue que *la facon* de se perdre. Dans la vie humaine il se produisent des coups du sort qui sont en relation avec les phases du développement psysiologique, tandis que d'autres sont conditionnés par la situation de la société, par la situation économique ou sociale. Mais celui qui a des yeux pour voir, reconnait l'individuel dans le typique, et c'est lui qui est appelé à exercer son influence sur les hommes. Si tout ce qui est humain ne suivait pas un cours typique, caractéristique nous nous trouverions tout désorienté en présence des événements accumulés, — mais si le typique allait s'unifier, le monde n'en deviendrait pas seulement triste et ennuyeux mais tout à fait vide et mort. Une machine est uniforme, mais on ne la considère pas comme quelque chose de vivant. Quelles sont les possibilités qui sont cachées dans les profondeurs de l'individualité, et qui se font jour à l'occasion c'est ce qu'il y a au monde de plus secret. En tout cas le méchanisme ne donne pas la solution. Celle-ci n'est pas fournie non plus par „la notion ordinaire de la conscience", ni par „l'inspiration ou l'action

divine. Plutôt par la notion bien comprise de la liberté. Nous devons tenir bien haut et respecter dans tout homme et dans tout enfant cette individualité qui est ce que nous avons de plus élevé, de plus réel, de plus in abordable,qui est notre suprême refuge, notre solitude, la porte de fer que nous essayons en vain d'ouvrir. Nous pouvons nous aimer, nous estimer mutuellement, nous réjouir l'un l'autre, mais c'est le plus beau de devoir dire: tu es autre que moi, moi je te veux comme tu es, et tu devrais me vouloir comme je suis. Nous sommes, chacun pour soi, une lentille particulière sur laquelle opère le soleil de l'humanité. J'aime en toi cette particularité. Celui qui se laisse enlever son individualité n'en a jamais possédée une et n'en vaut pas une. Etre libre signifie: s'appeler soi-même à la vie, tendre les muscles et marcher la tête haute sur la terre de Dieu.

Le jeu.

La naissance de la pleine individualité, si on peut la nommer ainsi, est comme un miracle tout en n'étant pas un miracle, pas plus que l'intuition du clairvoyant. Il n'y a que des passages de nuances, des gradations dont la dernière paraissant être indépen-dante nous fait croire à un état subitement surgi et tout neuf. Quelle école d'individualité l'enfant a-t-il parcourue ? Où se prépare t-il inconsciemment à ce dernier pas qui amènera la décision ? Au jeu. Le jeu est l'école de la croissance de l'individualité. Combien l'enfant prend ce jeux au sérieux ressort de l'application, de la passion. de l'infatigabilité avec laquelle il se donne au jeu. Il n'y a que le sentiment sexuel qui puisse se mesurer avec elle. L'enfant de trois ans se fâche parfois sérieusement quand on vient le troubler dans son jeu, ou qu'on lui gâte son jeu. Plus tard même il est dangereux de faire concourir le sérieux de l'étude avec la frivolité du jeu puisque cette opposition peu donner lieu à une aversion de l'étude. La nature se procure d'une façon admirable les moyens d'atteindre son but. L'éducation de l'individualité est de la plus grande valeur pour le développement de l'homme, et voilà que la nature trouve le jeu pour répondre d'un coup à ce but marchant de concert avec d'autres buts.

On a essayé bien souvent d'expliquer la nature du jeu et on a

trouvé à cet essai bien des idées fertiles. Plusieurs sont d'avis que le jeu constitue une décharge de l'énergie superflue et qui nous est fournie dans ce but. Cette énergie nous ne pouvons pas, quand nous sommes jeunes, la dépenser utilement; s'est pourquoi nous la gaspillons dans le jeu. Cela nous tranquillise. On n'a qu'à observer un enfant pour voir que, sans qu'il se fatigue ou qu'il s'ennuie, la répétition est pour lui la forme capitale de cette dépense d'énergie. L'enfant tourne sur les talons jusqu'à ce qu'il tombe; il crie sur les tons les plus aigus jusqu'a ce qu'il est enroué, il tempête, il grimpe, il se laisse prendre ou ne se laisse pas prendre, il vous taquine, vous pend aux jambes. Y-a-t-il des gens que ce spectacle ne prend pas au cœur ? On en vient à l'idée que cette énergie amassée et disponible provoque dans l'organisme une tension qui se décharge dans les jeux divers et par là nous allège. Cela suffit pour l'explication causale, mais cette explication n'a pas beaucoup de sens. Un deuxième, recherchant précisément le sens de la chose, est d'avis que la plupart des jeux, — des jeux d'enfants naturellement — signifient une espèce de préparation au métier à venir. Dans le règne animal nous trouvons des choses analogues. Le chat joue avec la souris avant de la manger. Elle s'exerce à cette occupation vitale. Le garcon joue „soldat", la jeune fille soigne sa poupée etc. Une belle théorie qui veut donner un sens au jeu. Mais ce sens n'est pas le vrai. Plus importantes sont les considérations suivantes. L'enfant ne sait pas encore quoi faire du monde réel, il ne s'y sent pas encore à son aise. C'est pourquoi il se crée un monde de jeu. Dans ce monde une cuiller peut être un enfant pourvu qu'elle porte des vêtements. Mais un bout d'étoffe remplit parfaitement la fonction des vêteinonts. C'est là une espèce de phantaisie d'identification où il suffit d'une ressemblance très faible pour que l'identification se fasse. Mais notre enfant sait trés bien que cette cuiller n'est pas un enfant et que ce bout d'étoffe n'est pas un habit. Et cependant il fait tout comme. Cela est déja un jeu, même un jeu artistique auquel le théâtre doit son existence, puisque toute mimique et toute comédie „se jouent". Et dans ce monde de jeu, le jeu a libre cours. Les soldats de plomb marchent; ils ne bougent pas, naturellement. Le chariot roule; on bâtit l'église; la balle blesse;

tout vit, vit de la grâce de l'enfant qui joue. Il est le maître tout-puissant. Et voilà l'ours aussi est présent et il a même très faim. „Un peu de patience, mon ours, tu auras de la nourriture pour toi et ton petit". Le chien regarde et l'oiseau fait de même. Mais halte! l'oiseau vit réellement et est dans une belle cage, il saute et gazouille. C'est dommage qu'il a un nom qu'il n'y a presque pas moyen de prononcer: Stieglitz; et c'est dommage qu'il vit réellement, tout indépendant de la grâce du petit garçon. Tu n'es pas un joujou, tu vis d'une autre vie, tu t'adresse plus à l'oeil qu'à l'âme. C'est bon que tu gazouilles, et que tu charmes l'oeil et l'oreille, mais c'est tout. De temps à autre on te jette un regard. Combien le cheval en diffère-t-il! On peut se faire cavalier. Il est vrai qu'on a déjà été jeté par terre et qu'on en a une bosse à la tête, — mais à la fin, mon cher cheval, tu t'es apprivoisé tout de même. Tu as trouvé ton maître. C'est un monde riche ce monde de jeu, idéale, et le petit est le centre de tout ce monde. Là on ne le réprimande pas, on ne lui donne pas de coups, on ne le menace pas, on ne lui prêche pas. En effet, au jeu on se prépare à la vie, mais non pas à tel ou tel métier, mais à ce qu'il y a de plus grand, de primordiale, à la naissance de l'individualité. Voilà ce qui me paraît être le sens réel du jeu; les vieux ne veulent pas l'admettre. La petite Judith après avoir couché et nourri sa poupée me prépare également à moi à boire et à manger. Ces aliments sont des petites baguettes et la boisson, un verre vide. Je refuse de manger les baguettes et je remarque d'un air irrité que le verre est complètement vide. Judith me regarde comme si elle a compassion de moi. „Mais c'est seulement pour jouer" me chuchote la petite tout doucement pour que l'ours, le petit de l'ours, la poupée Hélène, la poupée Lisette, la poupée Françoise et tous les autres assistants ne l'entendent pas. Je dois finir par suivre sa volonté. Sont-ils tyrans ce petit garçon et cette petite Judith! Et comme ils en sont fiers. Des petits individus d'où naîtront les grands individus.

Nous devons les voir tels qu'ils sont, non pas tels que nous sommes. Ils ne sont donc pas des individus responsables en tout, ayant atteint la maturité pleine et entière même quand ils disent Pumpernickel, voire même s'ils le disent par malice. L'imbécile

cependant du haut de sa chaire croit à cette responsabilité et à cette maturité. On devrait lui fermer la bouche pour l'empêcher de nuire plus longtemps. Mais comment en est-il des enfants? Pourront-ils jamais nous voir tels que nous sommes? Sans doute, si nous y mettons la patience nécessaire. Nous devons devenir de bons camarades; ils connaîtront assez tôt notre ascendant. Que nous sommes plus fort qu'eux ils doivent le savoir; ils essayent bien de l'oublier sans cependant y réussir jamais complètement. Surtout que nous pouvons leur raconter tant de belles histoires; ce qui est une marque de notre puissance et de notre supériorité. Mais pas beaucoup de contes de fées. Plutôt des contes de nains et de géants. Et nous devons leur témoigner beaucoup, beaucoup d'amour qui fait du bien à leurs petits coeurs. Cela nous rapproche l'un de l'autre. Mais ils doivent aussi pouvoir s'adonner au jeu à cœur joie. Nous ne devons pas y assister visiblement. Maintenant, le temps est au jeu; ensuite on leur fournit le plaisir, et le profit de l'étude. Mais toujours ils doivent être le point central qui s'en rend compte. Pas de morceaux de savoir qu'on leur fait avaler, mais il faut qu'ils puissent bien digérer la matière. Je tiens l'école Montessori pour un excellent début d'une bonne éducation de l'enfant. Nous devons nous faire petits pour comprendre les enfants. Alors le temps viendra où ils nous comprendront un peu. Mais cela n'est pas si important. C'est d'abord le tour à nous, car nous autres nous sommes les moyens et eux ils sont le but.

Observations on the Development of the Intelligence

in a Montessori School

by

C. W. TROMP (Amsterdam).

Imagine yourself in a Montessori School: low tables and chairs, light cheerful colours, plenty of space; among the 40 children is a sturdy little 3-year old boy. With a little broom he is engaged in sweeping confetti from every side into a circle drawn on the floor. So engrossed is he in his occupation that he neither looks up nor around. He does it beautifully, not a single particle is left when he finally carries the dust-pan of confetti to the paper-basket. In passing he nods to me with sparkling eyes; he is so young that he struts with a perceptible feeling of importance which would be almost comic did it not arouse in one the sympathetic thought: „that is how the human soul feels after work well done, little friend''.

Nella, 4½ years old, with thin hair and slender legs, a precocious little one who at first meddled with everything, beginning all without the patience to become engrossed in it, has suddenly got interested in figures, first in touching them and then in writing them down. She stands before the blackboard, which is far higher than herself; she tries to write and, succeeding, goes on writing — she first touches every figure and then writes it — she fills the board full, forgetful of all and everyone around her. She never calls anyone to admire her work, but judges of it herself, standing before the board with her head on one side, her arms slightly wide of her body and her fingers spread out. She looks at her work and criticizes it. And her criticism is severe, for I thought to myself: she

has done her very best, it is good enough; but she herself doens't think so. Every figure that does not satisfy her is wiped out and made over again. For a whole hour she is thus engaged. Then with the sponge and wash-leather she calmly and carefully wipes out her entire morning's work, after which, content and satisfied, she walks to her place, takes up the box with colours, which was already familiar to her and works away quietly at it.

A new scholar, 6 years old and just fresh at school. The first day she heaves a sigh at 11 o'clock: „What a lot I've done." She had indeed done a bit of everything, repeating nothing, but merely getting acquainted with her environment. The next day she sat listless, not knowing what she will do first and says: „There are such a lot of things". The third day she got interested in touching the figures; she sits down near the fire-place with her back turned to the rest and touches them all over — ever more carefully her fingers trace the angles and curves, and ever better and firmer do the figures on the board become. Three weeks later she is doing sums with the bead-bars, can read words of 4 letters, some with two syllables, and is able to write. She no longer sighs: „Such a lot of work," but says directly on coming in: „I am going to do sums" (or whatever it may be).

Tom, 5 years of age, has got the pink tower and the brown stair on a mat on the floor. He is perfectly familiar with each of them, but the combination of the two together interests him. Each block of the one series corresponds to a block of the other in two dimensions He fits and measures and tries; he has already found 4 different combinations, and tries to find more — all at once he has got it, the pink blocks are now laid alternately right and left of the brown ones and the broader steps are carefully pushed together till the stair is formed. For an hour he fits the blocks together, tries and finds combinations, finally he builds the tower and the stair separately again, and then carries each block at a time back to its place in the cupboard. The way he holds each block in his hands has in it something very careful, even tender; when they are all in the cupboard again he caresses them and with difficulty leaves them, to return to his own place again.

At such moments as these the children are „free", and may, even must, be allowed that freedom.

They may move about freely since while moving they are perfecting themselves, as such movements have an intelligent aim Or rather they are free to develop their inner personality; they stick to the same occupation for a long time; they organize themselves inwardly by this fundamental symptom, and this can only be because they are upheld and guided by their intelligence. Ware this not so, their perseverance in working, their inner moulding, their progress would not be possible.

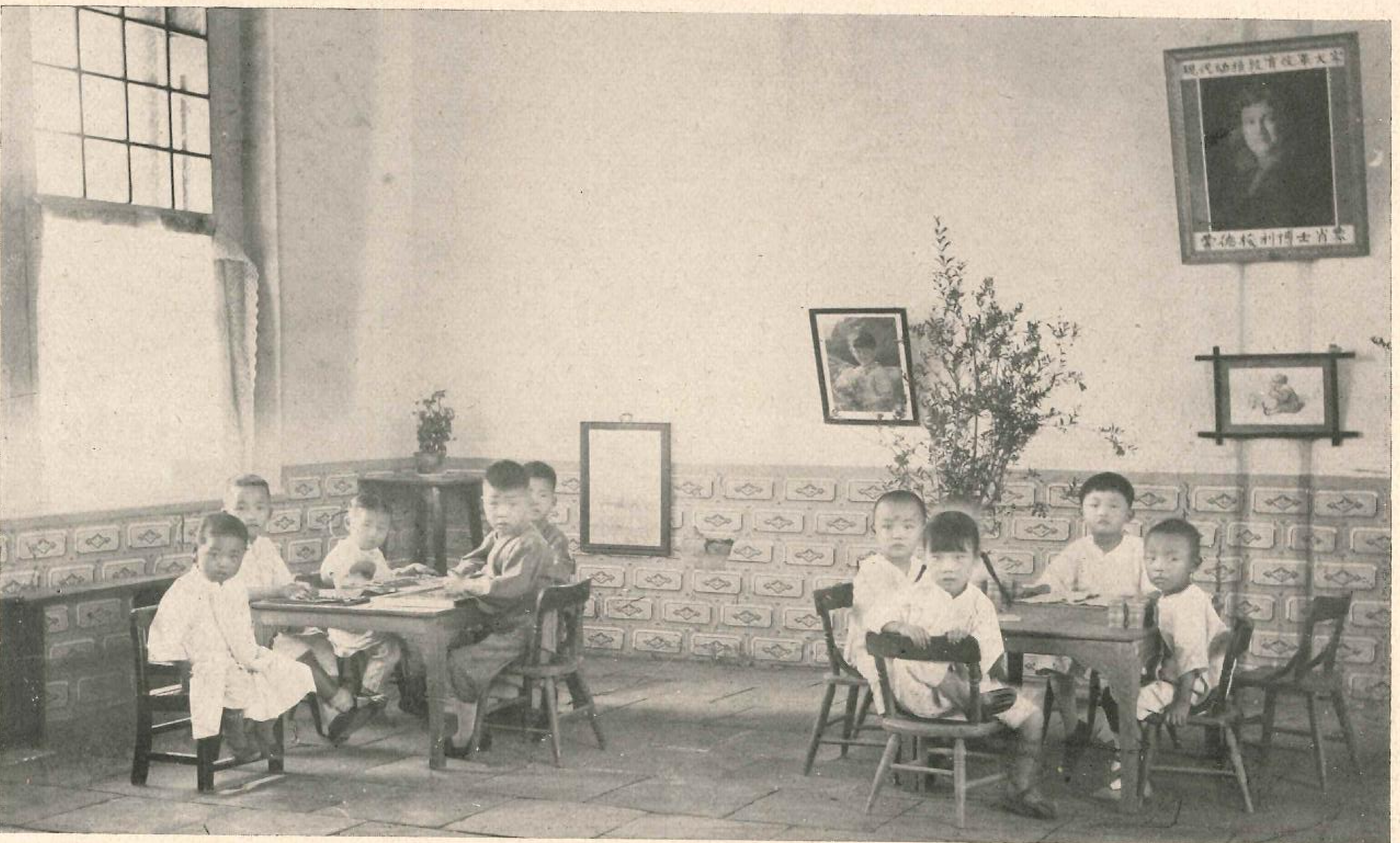
If we do not first suppress the child before leading him step by step, but on the contrary liberate him from our personal influence in a suitable environment and bring him into contact with the means to development, we may confidently leave him to his own intelligence. (Adv. Method. p. 195). His impulse to movement will then express itself in certain actions.

Where the intelligence is thus given the centre place, the question naturally arises: What is intelligence? How is it evinced in respect to, and in the working with, the Montessori material?

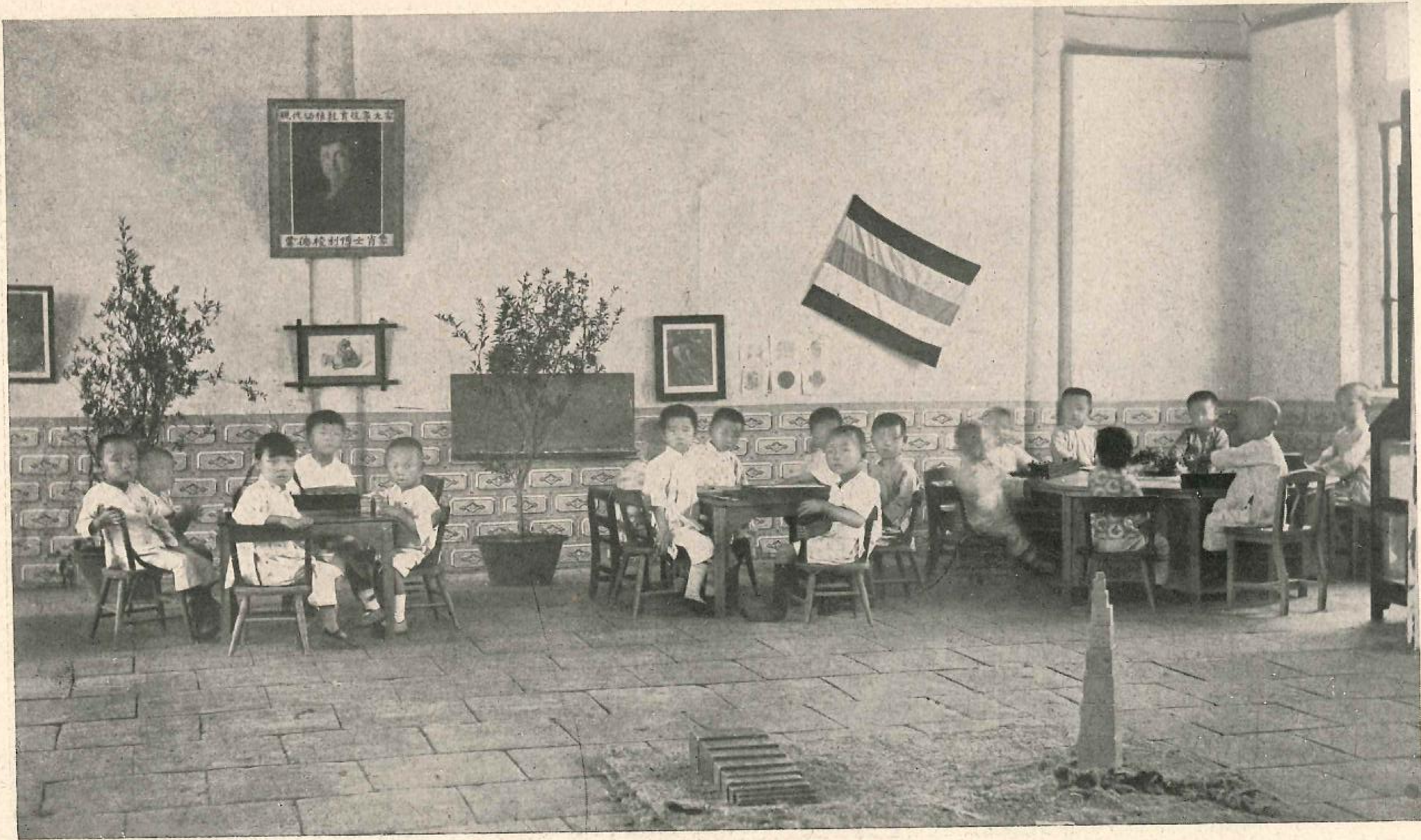
What, therefore, is intelligence? Montessori defines the idea intelligence as the sum of the reactive and the associative or reproducing efficiency which enables the mind to build up by bringing it into relation with the environment (adv. Method. p. 198).

As regards the second question we may submit the following considerations.

When we think of intelligence in the Montessori School, the material naturally comes uppermost, the great value of which lies in the fact that it is able to awaken the intelligence and to guide it. The Montessori material is able to rouse the deepest interest. Day after day children of 4½ and 5½ will be fascinated for an hour at a time by the same occupation; their intelligence is aroused and seeks spontaneously the further working out of exercises or problems, while, moreover, the child is brought into close inward



Part of an elementary class in a Montessorischool in China.



Elementary class in a Montessorischool in China.

relations with the material, so that this intelligent activity finds an echo in the inner life of the child.

We saw, for instance, the arithmetic rods lead to very good work from a girl of $4\frac{1}{2}$ and a boy of 5 years. After the usual sums up to 10 (in which they must make combinations of two rods equal in length to the 10-rod, and then count $9 + 1 = 10$, $8 + 2 = 10$, etc. $2 \times 5 = 10$, or $10 - 1 = 9$ etc., $10 : 2 = 5$) they very soon began to make similar sums by themselves of 9, 8, 7, etc., and also of 11, 12, 13, etc. up to 16, multiplying and dividing perfectly correctly ($10 + 6 = 16$, $9 + 7 = 16$, $2 \times 8 = 16$). And other addition and subtraction sums at will. Boy once made $1 + 3 = 4$, and turning the rod round, $2 \times 2 = 4$, and then said in a tone of surprise: „Oh, $2 \times 2 = 4$, I've heard that so often, but now I *see it*." Finally he laid all the rods end to end and added them up like a long addition sum. For weeks this was his daily occupation in the morning. Once, when he had been working in this way with the rods from 9 o'clock till 11.30, he said: „Do you know what I would like to do? I'd like to take these rods home with me," and he hugged them tightly in his arms. In both these pupils, Boy and Hilda, the signs of being ripe for the next step were most unmistakable namely the abstraction and the spontaneous commencement with the next exercise (in the present case: counting above 10).

The above example shows how erroneous is the conception of many outsiders who are inclined to regard the Montessori material as dry and unattractive, but we, who see the children occupied with it, notice almost every day instances similar to those abovementioned. For example, to take another instance with the arithmetic-rods: one little fellow of $5\frac{1}{2}$, rather dull but with an unconscious thirst for knowledge, had counted the rods again and again. Gradually he could count longer and longer rods with greater ease. The other children had started to walk on the line and the music began, but although he was otherwise fond of doing this, he now lay down on the mat beside his rods and, throwing his arms round them, whispered: „Oh, you dear rods."

Hilda worked splendidly with the 100-chain (adding, subtracting dividing and multiplying over and over again). She made 100 — 10 = 90, then said of her own accord:" then 100 — 20 = 80", etc. She wrote down under this 10 : 2 = 5, and also 10 + 10 = 20, 20 + 10 = 30, etc. and 50 = 5 × 10. At the close of the forenoon she put the 100 — chain round her neck and looked at it lovingly. After a long morning's work she will sometimes sit thinking it over all, with her head in her hands, looking straight before her. Hers is a strong nature with a vigorous intelligence; she is one of those children, very child-like and very precocious, who observe with clear sight and a healthy sentiment, and sometimes, days later, will come out with a question that astonishes us elder folks by its perspicuity.

Where the personality lives like a king in the realm of his intelligence, we shall see perseverance, the deep inner life, and at the same time the spontaneous growth and the need of ever greater expansion, in short the vigorous spiritual life which brought Dr. Montessori to this firm conviction: keep the intelligence awake and healthy and seek out the „hygiene of the intelligence."

Instances of perseverance and of inner life have been given above. We shall now give a few examples of growth and of the craving for expansion.

It frequently happens that, after working well for a long time with the material, the child itself gives the sign of its need of more; it seeks for the next step in its development.

Jo, 4½ years old, who had every day for a long time been pairing the colour tablets on her little table, suddenly takes up the box with the graded tints and, without any lesson, lays them out before her directly in the right order from light to dark.

Corrie, 4½ years, keeps looking at Edu who is touching letters. One day she says decidedly: „I'm going to learn these things too now," (and learns them quite easily in 3 days).

After good work, when the intelligence has found food up to its

own level, there comes the impulse to revise, to go over the ground again in order to fill up the gaps. The children themselves then seek out the exercise that they are in want of.

Instance Neeltje and Frits, children who have not yet complete control over their movements. In every kind of exercise they seek just to practise the finer muscular coördination. For instance, in the colour exercise it is just the handling of the colour-tablets and the laying of them neatly in a straight line which interests them most. They are very proud when they can do that, although the colours may not always be well paired; first they have to get nice lines," and then the colours well arranged.

Little Frits then invents an exercise for muscle control; he lifts off half of the tower and sets it on the ground without letting a single block fall off, and then puts it back again. This he practises long and painstakingly, sometimes he calls me to come and see „what an awfully difficult thing I can do."

A little one of 4, who had not yet shown any interest in the red stair, suddenly became deeply interest in counting the arithmetic rods (which follow upon the red rods); for an hour and a half he was engaged in adding and in placing the figures beside them. The next morning when he arrived at school the first thing he did was to lay the red stair, fit it and measure it, oblivious of all else.

Among the signs we see of growth and deeper interest after long and good work are also the gladdening moments in which they spontaneously apply the newly acquired knowledge. Here is an example:

One day eight children of 4—5 years of age suddenly evinced the greatest eagerness in looking about in the room for geometrical forms (circle, square, triangle, rectangle, two of them even for the oval). This was after a lesson given to another little one (3½ years old) near them. Some months previously they had had the same lesson themselves, without putting it to any particular application (for after it they had been deeply engrossed in figures and letters). Now, while the little one was quite satisfied with merely learning the names, the abstraction suddenly made its ap-

pearance in the others. With the greatest eagerness they went looking everywhere for circles, triangles, rectangles, squares and ovals. Their accurate discrimination between square and rectangle struck me, and some could also make the distinction between broad and narrow rectangles. Tracing the outline of a chair-foot on the floor, Dirk called out first: „this is going to be a circle." First of all the wash-table set was collected for circles: basin, jug, slop-pail. Dirk brought the soap-dish, drew his finger round it and said: „this is a circle." Boy took out the soap (a small round piece) and said: „this is a little circle." Dirk picks up a piece of confetti from the floor: „this is the smallest circle of all." Frans of the towel-rail: „this is a rectangle" (although it has towels hanging on it and its corners ornamented). A ruler and the narrowest prism of the broad stair supplied them with the narrowest rectangles and the smallest squares. The paper-basket (a low wide-mouthedone) was the largest circle. They were engaged for days in this.

It was remarkable that two of the children (Mientje 4½ and Elly 5 years old, who are but slow at drawing inferences, could not easily distinguish at first the very tiny circles (counters and confetti) as such, although they could do it very well up to a given size (e.g. the upper edge of the sounding-boxes).

Thus we see the value of the geometric figures of which Dr. Montessori has determined empirically the size required to arouse in children spontaneous signs of attention. But leave the recognition of these forms to develop in the children when they are ripe for it; to what extent they will carry this recognition will depend upon their inner growth.

Thus we may affirm with truth that development of the intelligence implies an ability to arrange the images orderly in the inner consciousness. The inner consciousness may be rich and complex in contents, but if spiritual disorder prevails there, intelligence is not manifested. The capacity to discriminate and to classify the things of the outer world already implies intelligence and culture. (Adv. Method p. 204).

One of the most interesting experiences in the Montessori School

is observing how the child in its spontaneous development arrives at the consciousness of the symbolical meaning of the words. In this step we see again what joy this brings about.

Instance the little ones of 3 years old in the lessons on „Words". They still live in a chaotic world They are conscious of colour, for instance. Then follows the conscious discrimination; two and two the pairs are picked out of one group. And then, clear and distinct, comes „the word": the name red, blue. Now their interest becomes still more intense, they will practise the association, as it were, and repeat the names of the words while laying down the pairs. After his first lesson in the names of the colours, Hans said to me: „We have a green carpet at home," with evident satisfaction that he could now give a name to the familiar colour.

Thus too the significance of zero in the series of quantities (i.e. the negation of a quantity) and its representation by the figure 0 appears to strike the 4½ and 5-year-olds. Edu, 4½ years, thinks the zero lesson extremely funny. He said all at once with a roguish twinkle: „I say, I haven 't got zero toys, I have — about — about 16!" which is the highest number his imagination can rise to. He continues to find the zero very amusing, and whenever he meets it says with a laugh: „zero is nothing, nothing at all," and shows his empty hands.

And indeed every new achievement of the intelligence is a source of joy to our „free" children. It is this joy which they become ever more susceptible to, and for which they will renounce many another pleasure of less value. It is the capacity for this which distinguishes the human from the animal and which is our salvation in sorrow and doubt. When we hear the repraoch that our method allows the child ever to „do" that which he finds pleasant and that this „moral is not a good one," it is an injustice, not to the method, but to the child, which is supposed to find pleasure only in fun, sweets, games and such like. None of these, however, can afford the child „pleasure" for hours and days and years together. Only when he has tasted of the true „human joys" can this be lasting. (Adv. Method, p. 218).

The children described above are in reality „free" inwardly to

develop their personality. The desire to do so finds in their environment the nourishment which satisfies, strengthens and purifies it. And this leads to the realisation of deeds, ever finer, subtler and more harmonious, reflecting more accurately their inner nature.

And what is our task in this development?

„Our care for the child must be guided, not by the desire to „teach him things," but by the endeavour to keep the light which we call the intelligence ever burning bright in him."

„If we give ourselves entirely up to this aim, like the priestesses of old, this will be a task worthy of the great result."

Ayez Confiance

par

J. C. REMMERS (Amsterdam).

C'est là ce que je voudrais crier à toute directrice ou à toute promotrice de l'enseignement Montessori. Ayez confiance! lors même que la généralité des phénomènes du jour ne vous inspire pas cette confiance. Quoique je ne sois directrice que depuis peu d'années et que je ne dispose donc pas d'une expérience étendue j'ai tout de même, pendant ces peu d'années été témoin directe de quelques échantillons bien caractéristiques qui me portent à lancer cet appel „confiance!" à mes collègues.

L'anecdote suivante contient un exemple qui m'a donné à moi-même une grande confiance dans la valeur intrinsèque et profonde de la méthode Montessori.

Il y a plus d'une année Albert vint à l'école. Il avait 4½ ans, qu'on ne pouvait lui croire que fort difficilement. Il était petit et avait l'air très faible. A tout son être inhérait une certaine lassitude qu'exprimaient avant-tout ses yeux. Les premières semaines il ne fit, — disons, — rien. Lorsque je lui présentai quelque chose, par exemple un bloc cylindrique il l'accepta de bonne volonté tant que j'étais auprès de lui, mais il le mit de côté au moment même où je l'avais quitté. Chez lui pas la moindre trace qu'il prît plaisir au travail. Et cependant, lorsque assis tranquillement devant sa petite table et regardant les autres enfants, son visage exprimait toutes les émotions qu'il subissait. Il pouvait suivre très intéressé le „cycle du travail" d'un seul enfant sans que son attention fût détourné par le remuement autour de lui. Mais pas moyen de le faire travailler lui-même. A midi il était apparemment fatigué, se mettait à bailler et s'endormait parfois. Après quelque temps le

médecin d'école fit sa visite et conclua qu'Albert était un garcon faible de physique qu'il s'agissait de ne pas pousser.

Quelques mois s'écoulèrent avant qu'Albert eût pu se faire à son milieu. Alors vinrent les premières tentatives — bien timides! — de circuler un peu; et ces tentatives se manifestèrent par beaucoup de bonne volonté pour les autres enfants. Lorsqu'il entendait ou parfois se doutait qu'un enfant avait besoin de quelque chose il l'amenait vite. Aussi il allait prendre des travaux pour sa table à lui, y travaillait pas longtemps il est vrai, mais intensément, et il circulait pendant le reste de la journée. A circuler ainsi il ne perdait pas son temps: il suivait avec intérêt le travail d'autres enfants mais ne s'y mêlait pas et ne dérangeait pas les autres. Au fur et à mesure qu'il se sentait mieux à son aise dans notre milieu il parvint à concentrer son attention sur les lecons que je donnais à d'autres enfants. Attentivement, la bouche entr'ouverte il suivait ces lecons, se tenant encore un peu à l'écart au début, mais se risquant plus dans notre intimité de jour en jour. Cela ne se manifestait ni par des actions ni par des paroles, mais par un échange de regards. Quand je donnais une lecon à un enfant et que l'enfant se trompait ou ne comprenait pas, Albert me jetait parfois un regard compris qui voulait dire: „Nous savons bien à nous deux que c'est fautif ça, mais nous ne le disons pas cependant."

En assistant sans cesse des yeux, des oreilles aux leçons des autres enfants il apprenait beaucoup, tout en manipulant peu de matériel lui-même.

Il est vrai que je faisais de mon mieux pour le porter à la collaboration lors d'une leçon. Ainsi j'appris un jour à un enfant les lettres O. P. Au bout de la leçon, lorsque l'intérêt de l'enfant commençait à diminuer, je m'adressai à Albert en lui disant: voyons, Albert va me donner un peu le O, puis le P; tâte un peu le P, etc. De cette façon il sentait un peu les lettres et je pus contrôler s'il les prononcait bien. Selon toute probabilité il n'était pas nécessaire qu'il s'exercât plus. Ce petit truc pour faire participer Albert à la leçon ne réussit pas toujours cependant. Parfois, quand je lui adressais la parole, il décampait au plus vite en disait: „Je veux seulement un peu voir."

Si Albert n'avait pas quitté sa chaise au début, d'autant moins il y restait plus tard si ce n'est que lorsqu'il était fatigué. Puisque cependant il restait continuellement à tourner autour de nous il devint gênant pour moi personnellement. Il ne nous ménageait pas avec ses remarques de toute sorte pendant la leçon, s'en mêlait et fut ainsi la cause que les enfants étaient distraits. Voilà qu'il était à l'école depuis une année environ et il ne s'était toujours pas mis au travail. Je commençai à me demander si c'était bien bon que je lui permisse de circuler tout le temps. Peut-être y a-t-il bien une certaine paresse de sa part qui fait qu'il préfère de circuler que de travailler. Peut-être a-t-il besoin d'une volonté plus forte que la sienne pour le porter au travail. J'essayais de le faire travailler en lui disant d'un ton encourageant après la leçon: „et maintenant à toi, Albert". Mais toujours il secouait la tête et disait: „J'aime mieux regarder". J'avais dans l'idée que si Albert voulaits'y mettre sa prestation égalerait et peut-être dépasserait celle des autres enfants de son âge, car à plusieurs reprises il m'avait paru qu'il était très intelligent.

J'avais en moi le désir de tirer de lui ce qu'il y avait à en tirer. Pourquoi? Pourquoi n'attendrais-je pas le moment que cela vint tout seul? Je me le demande encore maintenant. Mais il est si difficile pour le débutant dans notre travail, d'attendre continuellement, de rester témoin inactif et d'avoir l'idée cependant: si tu ne viens pas en aide, cela ne viendra jamais.

Sans cette aide forcée la chose vient tout de même et d'une façon bien plus naturelle. Je l'ai compris plus tard. Je me suis aperçu alors que toute cette année qu'Albert avait passée à l'école avait été productive à deux points de vue: d'abord au point de vue intérieur dont je m'étais déja douté, et puis au point de vue de son physique. Ce petit garçon sans vie était devenu joyeux, de bonne humeur; il se mouvait avec vivacité et avait l'air bien mieux portant qu'au début. Ce procès de croissance physique il en avait besoin avant que son esprit ou „son psychique" ne pût porter des fruits. Hélas! je n'avais ni la patience ni la confiance nécessaires pour laisser se faire ce procès de maturation. Avant qu'il n'eût pu avoir lieu je commis une faute qui mit entre Albert et moi une distance

inopportune qui devait rester quelque temps. Un jour, plus ou moins irrité parce que Albert me suivait toujours et partout, je lui dis qu'il devait aller s'asseoir à sa place. Il me regarda d'un air étonné. J'avais probablement parlé d'un ton inusité. Il obéit à l'instant „Maintenant" me disais-je, „j'essayerai un peu de le mettre au travail". J'allai le trouver à sa table et je lui dis: „Voyons, Albert, il faut un peu réfléchir quel travail que tu aimerais faire". — „Je ne veux pas de travail" dit Albert, „je préfère regarder." — „Non lui dis-je „tu dois te mettre doucement au travail maintenant." — „Alors je veux regarder de ma place" dit Albert. — „Non" lui répondis-je, „cela n'est pas un travail, réfléchis un peu à ce que tu veux faire". Enfin il bégaya: „alors je veux me mettre à dessiner. Je le laissai aller prendre le nécessaire et restai auprès de lui jusqu'a ce qu'il cût commencé à faire son remplissage. Ensuite je m'éloignai en me disant: „tu vois bien que la persévérance vient à bout de tout; il a eu besoin de mon aide". Je le regardai encore et je le vis qui travaillait bien doucement. „Toujours autant de gagné" me dis-je. Je le perdis de vue pendant quelques minutes. Puis un des enfants vint me trouver et me dit: „Mademoiselle, Albert est entrain de pleurer. J'en fus frappé et je m'approchai de lui. Il était courbé sur son dessin tout en pleurs. A ma demande ce qui lui manquait il répondit parce que cela l'ennuyait, en sanglots: „Je ne veux pas dessiner, je suis si fatigué". — Voyez-vous, à ce moment j'ai senti que j'avais failli et qu'un lien indicible était rompu entre Albert et moi. Car, quoique je le consolai et que je lui dis qu'il pouvait reporter son nécessaire de dessin et qu'il ne devait pas travailler s'il était fatigué, je remarquai dans ses yeux un regard timide: le mêem regard que je lui avais connu les premiers jours qu'il était chez nous. Au lieu de l'aider je lui avais fait perdre du terrain. Cette nouvelle timidité lui resta quelque temps, et j'avais parfois mal au coeur de le voir se retirer avec une certaine anxiété quand j'avais quelque chose à lui dire. A la longue les bonnes relations entre nous se rétablirent et Albert se remit à me suivre partout. Je me gardai bien de l'éloigner de moi une deuxième fois. J'étais trop content de constater que tout s'était remis.

Au bout de cinq trimestres qu'Albert avait visité l'école et qu'il

allait donc atteindre sa sixième année, il se produisit tout à coup un grand changement.

Depuis un certain temps nous étions en classe dans une période de calcul, principalement à l'aide des bâtons à calculer. Très intéressé il ne cessait de nous regarder faire, jusqu'au jour où il vint me trouver pour demander: „puis-je avoir un livre de calcul? Je vais calculer aux bâtons". Je le lui donnai tout de suite et il commença à travailler avec une telle concentration d'attention que c'était touchant. Des calculs à l'aide des bâtons que les enfants ne réussissent à faire qu'après un long travail, il les faisait sans faute de prime abord. Par exemple: $2 \times 4 = 8$; $2 \times 3 = 6$ etc. $8 + 4 = 12$; $9 + 7 = 16$; $18 - 7 = 11$ etc. Il travailla pendant plus d'une semaine à ses bâtons aussi bien le matin que l'après-midi. Il ne vint me montrer son travail que rarement. Il travailla jusqu'au bout de son livre. A ce moment son travail était réellement achevé. Je lui présentai un nouveau livre et des feuilles de calcul détachées mais il n'en voulait rien savoir. Pendant neuf jours il ne fit absolument rien. Le dixième il vint me demander un livre „pour aller calculer avec les grains". De la même énergie qu'il avait déployé la première fois il parvint au bout de ce livre sans s'être laissé distraire par aucun bruit et répondant à peine aux enfants qui venaient lui demander quelque chose. Il était tout à son travail. Une fois ce travail fini il n'eut pas de dépression mais il passa tout de suite à l'écriture de chiffres au-delà de 10 à l'aide des cartes détachées. Il faisait ce travail sur un grand tableau de classe et sa façon de procéder était très caractéristique. Si le matin il avait écrit jusqu'à cinquante il le laissa au tableau jusqu'à l'après-midi. Mais alors il l'effaça et recommença. Je pouvais constater bien clairement qu'il prenait de la routine aux exercices de début. Il n'en vint pas plus loin de 218. Alors il me demanda un troisième livre — il paraissait ne pas aimer les feuilles détachées — et le remplit à l'aide des cartes détachées. Après tous ces exercices préparatifs — qui avaient pris un mois environ — vint l'abstraction. Un jour il se mit à écrire par cœur jusqu'à bien au delà de 100. Il travaillait avec une énergie incroyable et était infatigable. La physionomie, elle aussi, paraissait métamorphosée. Ses yeux autrefois si fatigués

si languissants se mettaient à vivre et à briller. Toute sa figure rayonnait quand, à la fin de la matinée il vint chez moi appuyant plein de confiance sa petite tête contre moi et disant: „Oh! comme j'ai travaillé dure; j'en suis fatigué". Autrefois j'avais été pour lui une supérieure qu'il ne regardait qu'avec respect, maintenant j'étais son amie, son égale. — Des fois il abandonna tout d'un coup son travail pour venir me baiser la main, et même il y ajouta un jour: „Je vous trouve aimable". Une pareille déclaration d'amour de sa part n'était pas longue et il se remit à travailler avec entrain.

Albert qui m'avait autrefois suivi comme mon ombre, s'était tout-a-fait rendu indépendant. Comment y était-il parvenu? Non à force de travailler avec le matériel mais probablement à force de voir faire et de se l'assimiler, peut-être aussi par suite de sa réconfortation physique. Il avait fait des exercices de calcul pendant 1½ mois. Ensuite il attaqua le reste du matériel, fit passer tout par ses mains adroits et fit preuve de manœuvrer avec perfection et de connaître tous les noms en question. Bientôt cependant il en revint au calcul, et maintenant c'était la chaîne de 1000 qui formait le centre de son attention. Il reprit ce travail cinq fois. La première fois il lui avait fallu toute la matinée — c'est à dire une heure et demie; la dernière fois 7 minutes. Albert avait l'air de vouloir rattraper tout le temps qu'il avait perdu au début. Une fois la chaîne de 1000 finie il me demanda les tables de multiplication. J'hésitais de les lui donner puisque s'était là un saut considérable et que le temps d'initiation avait été très court. Je résolus tout de même d'essayer le coup puisqu'il ne cessa d'insister. Heureusement! Car il y travailla avec un entrain que je n'avais jamais connu à aucun des enfants. Très conxiencieusement il faisait chaque jour dix tables d'une même espèce. Une fois prêt il ne travaillait plus. Il s'était fixé ce devoir. Au bout de quinze jours il avait fait dix tables de dix espèces ce qui fait donc cent. Il les connaissait presque toutes par abstraction, mais seulement à la file. Quand, par exemple, je lui demandais: „combien font 6 × 5?" il ne le savait pas; mais quand je lui disais de me dire la table de 5, cela marchait à merveille.

Voilà où mes observations en sont restées vu que Albert nous

a quitté alors pour l'école des grands. Il est bien dommage que ce garçon n'ait pas pu suivre un enseignement primaire Montessori car les indices étaient des plus favorables qu'il eût trouvé son travail et sa méthode à lui. Maintenant qu'il est allé à l'école primaire, je crains fort qu'il ne retombe dans son attitude passive du début.

La composition chez les enfants russes

par

Mme. JULIE TAUSSEK (Leningrad-St.-Petersbourg).

J'ai lu avec grand plaisir dans votre journal l'ouvrage de Signa. Maccheroni sous le titre „A propos de la composition chez les enfants." Je suis très heureuse de constater le fait, que nos enfants russes, avec lesquels je travaille depuis plus de dix ans, suivant la méthode Montessori, sont pareils sous le rapport de la composition aux enfants que décrit Signa Maccheroni.

Avec les petites lettres, découpées dans du carton noir nos enfants composent des petites phrases sans les écrire. Ces *phrases* sont très simples et expriment les impressions, les pensées et les sentiments des enfants. — Une petite fille (5 ans) compose le mot „drapeau," une autre (5 ans) sur la même table le mot „poupée." Alors la première déplace les mots et entre eux met le mot „porte." Il en resulte la phrase: „la poupée porte le drapeau." — Le temps est mauvais et un petit garçon de cinq ans compose: „Aujourd' hui il fait mauvais temps, nous ne pouvons pas aller au jardin."

Au printemps de 1923 plusieurs enfants plus agés (6—7 ans) ont visité le musée zoologique. Quatre de ces enfants etaient occupés pendant plusieurs jours à éxprimer leurs *impressions* en composant des phrases avec les petites lettres. Ils prirent deux tables pour leur travail. Chaque jour, en commençant la composition ils la relisaient: „Dans le musée il y a des tigres, des lions, des loups et des ours. Ce sont des animaux carnassiers. Ils dévorent les autres animaux.

Nos enfants composent aussi de divers *dialogues*. Souvent ils font ce travail à deux. Par exemple: deux enfants (de 5—5½ ans) sur deux tables mènent une conversation avec les petites lettres noires: „*Nadix*. Je mange la soupe. *Anna*. Et moi, je ne mange pas la soupe, mais je prends du thé. *N*. Qu'aimes-tu à manger? *A*.

J'aime beaucoup la crême. *N*. Et moi, je n'aime pas la crême, mais j'aime beaucoup les pommes.

Sur des petits morceaux de papier les enfants plus grands (de 6½—7 ans) ecrivent des „*ordres*." Ce sont des compositions courtes, mais les phrases en sont bien formées par exemple: — Prends une chaise, et mets-la près de la table (6 ans). — Cours deux fois autour de toutes les tables (6½ ans). — Ouvre la porte tout doucement et entre dans la chambre voisine; puis retourne et prends ton travail et finis-le (7 ans).

Souvent quelques enfants écrivent des *lettres*. Par exemple: une petite fille de 5½ ans prend une feuille de papier et écrit une lettre à sa grand'-mère: „Chère grand'-mère, viens plus vite et apporte-moi un habit léger; le temps est beau; je porte des bas courts." La fillette copie cette lettre plusieurs fois; elle compose les mots difficiles de petites lettres, montre les à la maîtresse, les corrige, puis prend une enveloppe, y met la lettre et écrit: à ma grand'-mère. Moscou."

Un moment viendra, où les enfants écriront sur des *faits déterminés*" écrit Signa Maccheroni. Je remarque aussi ce fait chez nos enfants. Au commencement ces compositions sout courtes, mais graduellement elles se font plus longues et plus complètes.

— Maman, j'ai renversé du lait et j'ai cassé une tasse; chère maman, ne te fâche pas; je ne l'ai pas fait exprès (5½ ans).

— Les papillons sont très beaux; par exemple: j'en ai attrapé un de couleur rose-foncé et je l'ai dessiné (6 ans).

Qulquefois les enfants (plus agés) *notent leur jour scolaire*. Par exemple: 25 mars. Hier je suis venu à l'école, j'ai ôté, mon paletot, je me suis lavé les mains, je me suis balancé un peu à la gynastique, et puis j'ai commencé à travailler: j'ai écrit; j'ai écrit longtemps, puis j'ai dessiné un peu; puis nous avions la leçon de silence. Puis nous avons marché, en écoutant la musique; après la musique nous avons mis le couvert pour déjeuner avec Annette et Alexandre; puis nous avons mis tout en ordre et j'ai dessiné de nouveau. J'ai composé un dessin d'un triangle, d'un cercle et d'un carré. (Une fillette de 8 ans).

Beaucoup d'enfants qui savent écrire, notent dans leurs cahiers leurs *observations* de la nature.

— *La grenouille*. Les grenouilles vivent chez nous dans une maisonnette de grenouilles. La grenouille peut s'asseoir, sauter et nager. La grenouille a quatre pattes; les pattes de devant sont courtes et celles de derrière sont longues. Les grenouilles vivent dans l'étang et mangent des insectes, en les saisissant avec la pointe de leur langue. Elles ne peuvent pas vivre sans l'eau (Un garçon de 7 ans).

— *La corneille*. La corneille a le bec très noir et les pattes également noires, mais le dos gris; la queue de la corneille est noire et les yeux sont noirs avec un cercle jaune. Les ailes sont longues. La corneille mange des grains et la charogne. Les nids des corneilles sont sur les hauts arbres. On voit souvent sur la neige les traces des corneilles, qui ressemblent à la corde. (Un garçon de 7 ans).

— *Mon petit chat Vaska*.

Je veux vous raconter une histoire de mon petit chat „Vaska". On m'a donné un petit chat gris. Il était tout-a-fait gris, seulement le nez était rose et les yeus étaient verts. Je lai' appelé „Vaska". Vaska était un chat très sage mais pas bon: il mordait et égratignait. Je donnais à mon chat du lait et du pain blanc, mais il préfréait la viande et cherchait parfois à en voler un petit morceau. On le punit pour cela. Malgré sa mauvaise humeur, j'aimais beaucoup tout de même mon petit chat: il était si beau et ronronnait si doucement. Une fois le petit chat avait disparu et n'tait pas revenu pendant quatre jours. J'ai regretté beaucoup mon Vaska. Subitement j'ai entendu de bruit: mon chat sauta par la fenêtre, maigre, herissé et affamé. Je lui ai donné du lait; il se mit a boire avec avidité. Je me suis beaucoup réjoui et j'ai commencé à nourrir mon chat. Il a grossi de nouveau et a ronronné ses chançons de chat. Et voilà tout. (Un garçon de 7½ ans).

Relazione Russa

di

NADIA LABRIOLA.

La scuola Russa sotto il regime zarista era foggiata sulla scuola tedesca. La sua rigiditá, il suo carattere autoritario, simile del resto alla scuola tradizionale finora anche in Italia, non era soddisfacente per una gran parte della classe insegnante — la migliore s'intende, la piú viva.

Seguendo le orme di Tolstoi, molti cercavano vie nuove nella Pedagogia. La mente ed il cuore degli educatori restavano sempre aperti alle correnti nuove della Pedagogia. Perció anche il Metodo Montessori fu in Russia conosciuto da molti anni. Giá ne 1912 qualche rivista Pedagogica pubblicó articolo sul libro della Drssa. Maria Montessori: „La Pedagogia Scientifica". Alcuni di questi articoli, scritti dalla Prsa Zangiul furono raccolti poi in un libro che, pare, espose per primo al pubblico Russo il Metodo. Un poco piú tardi uscí la prima edizione in russo dello stesso libro di Maria Montessori. Nononstante la pessima traduzione, il libro ebbe un gran successo. Non mi é stato possibile di raccogliere notizie precise sul lavoro pratico compiuto sull'applicazione del Metodo, se non per le due grande cittá Russe: Pietrogrado e Mosca. Ma so che in molte altri parti della Russia sconfinata fu studiato il metodo con molto entusiasmo e applicato in molte scuole. Cosi, dopo una mia conferenza tenuta sul metodo in Mosca, una signora mi si avvicinó per dirmi che ella aveva visto a Cistofal, piccolo comune sul Volga, alcuni anni or sono, una bellissima casa dei Bambini; per essa un pittore entusiasta del Metodo, aveva dipinto in dimensioni naturali un ritratto della insigne educatrice Italiana. Spero che col tempo potró raccogliere notizie piú precise da tutte le regioni russe. Il lavoro a Pietrogrado a cominciato da piú di 10 anni. L'eletta Sigra

Giulia Taussek, sua promotrice, professoressa in Scienze naturali, era insegnante delle scuole medie da molti anni. Nel suo libro intitolato" 7 Anni di lavoro nelle „case dei Bambini" Montessori" recentemente stampato a carico dello Stato, la Sigra Taussek racconta come venne a conoscere il Metodo Montessori:

Lei si trovava a villeggiare in Sestroreztk nelle vicinanze di Pietrograd, e lí, fra le chiacchere del giorno, senti parlare d'un professore di matematica, villeggiante anche lui, che s' „era impazzito", secondo l'opinione comune, su un nuovo metodo di educazione Italiano, e non faceva altro che trastullarsi con certi cilindretti, cubetti, ecc. La Sigra Taussek che da un pezzo lavorava alla ricerca di nuove vie nella scuola, si fece dare il titolo del libro che aveva tanto entusiasmato il professore di matematica, se lo fece venire dall' Italia, e lo studió profondamente. Anch' essa rimase colpita del modo geniale con cui la Dr. Montessori risolve il problema dell' educazione del bambino e volle subito provare il metodo in pratica. Per questo abbandonó il suo posto d'insegnante di scienze naturali e aprí una casa dei bambini col Metodo Montessori presso la stessa scuola dove insegnava prima e che fu inaugurata il 10 ottobre del 1913. „Questo fu il primo tentativo debole ed incerto" mi scrisse poco fa la Signora. Nel giugno del 1914 la Sigra Taussek era venuta a Roma per studiare il Metodo alla sua fonte. Qui essa aveva ottenuto il permesso ip visitare le case dei Bambini allora esistenti e a frequentare alcune conferenze del II corso internazionale che si teneva allora in Roma.

Con parola vivace e colorita descrive la Sigra Taussek il suo soggiorno a Roma in un libretto intitolato „Un mese a Roma nelle Case dei Bambini di Maria Montessori".

Qui troviamo descritte minutamente le Case dei Bambini allora in funzione. Píu a lungo la Sigra si ferma su quella di Via Trionfale, diretta allora dalla Signorina Anna Maccheroni e sulla Casa dei Bambini di Via Giusti tenuta dalle Suore Francescane e allora affidata alla Suora Isabella. L'autrice ammira queste due maestre che non esita chiamare ideali. La casa dei bambini a Monte Pincio e quelle della societá dei Beni Stabili provoca qualche parola di rincrescimento dell' autrice, perché si scostano in qualche parte dal

Metodo. Peró in qualche maestra delle scuole dei Beni Stabili, come nella direttrice della Sezione dei piccoli nella scuola al Pincio essa apprezza lo Spirito di maestre Montessoriane. Vi sono nel libro molte caratteristiche interressanti dei bambini romani che l'autrice ammira per la loro sveltezza, molti episodi della vita dei bimbi nelle case Montessori son raccontati con amore e finezza psicologica. Sono allegati al libro la traduzione di un articolo del Giornale d'Italia in occasione della riunione di chiusura del Corso internazionale e le Istruzioni, Programmi ed Orari per gli asili infantili ed i giardini d'infanzia approvati con Regio Decreto 4/1/1914. L'autrice nota come queste istruzioni elaborate direttamente dal Ministro Credaro, in molte parti si uniformino perfettamente al libro della Drssa Montessori, la Ped. Scientifica, e siano ispirate dalla pratica della case dei Bambini.

Dopo lo studio fatto a Roma, la Sigra Taussek, é tornata al lavoro con maggior sicurezza. Ciò nonostante il lavoro presentava molte difficolta. La Signora racconta che nella sua scuola si sentiva come davanti al nemico. Poche persone capivano e si entusiasmavano, molte invece facevano delle critiche severe benché infondate. Solo i bambini, la viva gioia che essi trovavano nel lavoro, davano alla pioniera la forza di continuare il suo lavoro.

Nel 1916 si formó a Pietrogrado un circolo scientifico per lo studio del metodo che era composto di 11 persone, quai tutte professori di Universitá, e che in seguito divenne molto piú grande. Questi riuscirono ad aver un sussidio dal Ministero e ad organizzare un corso per le maestre. Il corso era diviso in due anni; tre mesi per ogni anno (1916—1917). La Signa Taussek, esponeva il Metodo, ed altri professori: Sasonoff, Palovtzeff, Strauss, Malodengur, ed altri, tutti insegnanti all' Universitá di Pietrogrado, facevano lezioni di Storia della Pedagogia, Psicologia, Igiene, Anatomia e fiosologia, Educazione fisica, Scienze Naturali, Disegno, Lavori manuali, Eugenica.

Il tirocinio si faceva nella casa dei bambini della Sigra Taussek, presso la scuola industriale, (Spalernaja, 7) ed in un' altra casa dei bambini organizzata dalla stessa Signora, e diretta da una sua allieva sotto la sua guida.

La Rivoluzione troncá questo lavoro.

La scuola industriale presso la quale si trovava questa Casa dei Bambini della Sigra Taussek fu chiusa per mancanza di mezzi, ma il lavoro suo fu rispettato e a lei fu dato un altro locale presso un' altra scuola.

Questo fu un periodo molto penoso: I bambini soffrivano la fame ed il freddo a casa, ed a scuola non trovavano che un poco di nutrimento, inadatto peró alla loro etá, ed un gran freddo giacché spesso mancavano le legna per il riscaldamento. La buona signora che aveva subito anche grandi sventure personali, si ricorda di questi tempi difficili con orrore, eppure, dice che tale prova tremenda l'fa fatta convincere della genialitá del metodo da lei con tutto amore adoptato. Cosi orte era l'attrazione del materiale, che i bambini lavoravano spontaneamente nonostante le sofferenze fisiche. Lo spirito prendeva il sopravvento sul corpo dolente. Ho portato con me dalla Russia disegni e scritti di bambini, alcuni fatti alla temperatura di 2 en 3 gradi sopra O nella stanza e li ho offerti alla Dessa Montessori dalla Taussek.

Nel 1920 la casa dei Bambini della Sigra Taussek ha dovuto subire un nuovo trasloco, essendo stata annessa all' istituto per l'educazione prescolastica, fondata due anni prima, e dove la professoressa é stata invitata ad occupare la cattedra di pedagogia scientifica (Metodo Montessori).

All istituto stesso esistono altre due correnti pedagogiche, contrarie al Metodo Montessori: froebeliano e giardino d'infanzia moderno, ma la maggio parte delle allieve del' Instituto dopo aver studiato tutti i metodi e dopo aver avuto la possibilitá di osservare i bambini educati con metodi diversi diventano fervide Montessoriane. Cosicché l'Instituto fa uscire ogni anno organizzatrici e ispettrici d'asili che diventano anche propagandiste del Metodo Montessori che esse por teranno in varie parti della Russia. 11 corso all' istituto dura 4 anni e in molte materie é simile al corso universitario.

La casa dei bambini dell' istituto ha 30 bambini iscritti tenuti da una maestra. Ma anche la Sigra Taussek passa tutta la sua giornata e dirige anche coll' aiuto di un' assistente i lavori pratici degli studenti, osservazioni dei bambini e discussioni sul metodo.

Oltre a questa vi sono in Pietroburgo altre due scuole Montessori, dirette da allieve di Taussek, ed alcune altre che usano il materiale didattico Montessori, ma non seguono in tutto il metodo. Quest' autunno si dovrano aprire altre due organizzate da certe fabbriche ed affidate a migliori allieve della Taussek, laureate dall' istituto per educazione prescolastica.

La Societá Montessori fondata nel 1916 e poi disgregatasi durante la Rivoluzione, ora rinasce ed avra probabilmente la sua filiale anche a Mosca.

Il lavoro a Mosca é meno organizzato ancora. Prima della rivoluzione vi erano alcune case dei bambini private, la migliore fra queste tenuta dalla Signa Vigodskaia che ha seguito il corso internazionale di Roma. Ma questa signorina ora ha lasciata la Russia. Il municipio di Mosca ha fondato dopo la rivoluzione una casa dei bambini modello, affidandola alla Sig. na Perrote allieva della Sig.na Taussek. La casa ha un bellissimo locale, una casina piena di luce, circondata da un bel giardino, con una magnifica sala dove i bambini possono correre e giuocare quando il freddo ed il cattivo tempo non permetto di discendere nel giardino. Le aule delle 4 sezioni sono ridenti, adornate con molte piante e vasche con pesciolini.

Presso questa casa dei bambini si trova la sede del circolo delle maestre d'asilo per lo studio della natura. E questo un lavoro che ha avuto un grand lavoro ora a Mosca e sará, credo, la vera base per la riforma scolastica in Russia. Lo studio della natura basato sulla sua osservazione diretta richiede l'attitudine di osservare che si puó formare principalmente dall' eta da 3 a 6 anni, e questa a sua volta sta in stretta relazione all' educazione dei sensi. Perció il Metodo Montessori basato sull' educazione dei sensi che forma degli osservatori acuti d'ambiente, corrisponde in un mode meraviglioso a quest' indirizzo educativo.

Il laboratorio aperto presso la casa dei Bambini di Mosca non aveva al principio per scopo che il lavoro delle maestre, ma i bambini della casa, specie i piú grandicelli, hanno cominciato presto a dimostrare interesse negli animaletti, i pesciolini, gl'insetti acquatici raccolti nei recipienti di vetro, come anche per le tenere pianticelle che le maestre vi coltivavano, ed ogni tante facevano capolino nella

stanza, dove la buona professoressa die Scienze naturali, Tatiana, che guidava i lavori delle maestre, li lasciava liberi ad osservare a lungo la vita delle bestioline. Ora ogni sezione dei bambini ha le proprie bestioline che i bambini curano con molta pazienza cambiando l'acqua trovando il cibo adatto, essi non si stancano mai di osservare la loro vita.

Con la stessa passione esse curano le pianticelle, che non sono mai mancate, neanche nei tempi piú difficili, quando mancava tutto, perché i bambini non avendo di meglio, sradicavano qualche pianticella selvatica nel giardino, o sotto qualche ciepe, o nel bosco, e la piantavano in vasi che mettevano nella stanza; cosicché anche durante il gelo piú rigido essi si trovavano circondati dal verde delle loro pianticelle. C'é anche un piccolo cespuglio di ginepro che cresce vigorose da piú di un anno.

Il Governo Comunista ha molto riguardo per le case dei Bambini Montessori e da molta libertá alle direttrici nell' esercizio delle loro funzioni. Ma al commissariato dell' Istruzione Pubblica nonostante della grande considerazione per il lavoro pedagogico della Drssa Montessori, esiste qualche dubbio sulla possibilitá di accettare integralmente il metodo. Al commissariato non esitano nel convenire che quasi tutta la parte ideologica del Metodo Montessori é da loro accettata, ma la pratica dei loro asili ne é ancora ben lunghi Molti pedagogisti di Mosca e Pietroburgo fanno la critica al materiale didattico, alle lezioni del silenzio, all' insegnamento precoce della lettura e della scrittura, ma poi non esitano a copiare il metodo in molte sue parti.

Il libro della Drssa Montessori, La Pedagogia Scientifica, ha avuto varie traduzioni, una delle quali é arrivata ora alla 4a edizione. è esso il libro di pedagogia piú popolare ormai in Russia. E raccomandato da tutti i manuali e programmi per maestre, e si puó dire che non c' é una maestra d'asilo che non l'abbia letto.

Al museol per l'e ducazione prescolastica in Mosca c'é una copia completa de materiale didattico Montessori per le case Dei Bambini, e sul muro, tra i ritratti dei piú grandi pedagogisti del Mondo c' é un gran ritratto della Drssa Montessori dipinto a carbone. Questo museo viene frequentato ogni anno da un gran numero di

maestre russe che vi vengono per nozioni sui diversi metodi pedagogici da studiare, per conoscere il materiale didattico raccomandabile negli asili, e studiare la statistica che riguarda il bambino all'éta da 3 a 7 anni, ed avere notizia sul movimento pedagocico all' estero ed in Russia.

Anche il libro sull' Autoeducazione nelle scuole elementari é stato tradotto in Russo. Per ora é uscito solamente la prima parte del libro, quella teoretica. Della parte teoretica é uscito solo il capitole sull' aritmetica in un opuscolo separato.

Vi é giá una larga letteratura sul metodo Montessori. Uno dei primi lavori apparsi fu il libro della Contessa Sukhotin Tolstoi, figlia di Leone Tolstoi. La signora visitá qualche casa dei bambini in Roma verso il 1912 e ne rimase entusiasta. Tornata in Russia scrisse il suo libro Maria Montessori ed il suo Metodo educativo, che offre un' ottima esposizione del Metodo, accompagnate da parecchie fotografie della Casa dei Bambini di Roma.

Tra i numerosi opuscoli che trattano sul Metodo qualche volta anche criticandolo si distinguono i libri della Signa. Taussek e qualche articolo della Drssa Taubman per la profonda conoscenza del metodo ed intima penetrazione del suo spirito. Signora Taussek ha fatto studi sull' insegnamento della lettura e della scrittura col Metodo Montessori, sull' educazione dell' Intelletto dei piccoli bambini secondo la Dra Montessori, sull „attenzione." I suoi ultimi lavori sono: 7 anni di pratica nelle Case dei Bambini Montessori (studi ed impressioni), un libro interessantissimo, specialmente inquant offre un ricco materiale sui resultati ottenuti coi bambini russi spesso in condizioni estremamente difficili; e la „Teoria e pratica nel metodo Montessori fatto insieme colla Dr. Taubman e che mette molto in luce l'importanza che da il Metodo all' Igiene Pischica del bambino, igiene la di cui necessitá é riconosciuta ormai da molti scienziati, specie dagli psichiatri.

Ho potuto constatare la grande influenza delle idee della Drssa Montessori in Russia anche dalla lettura di molte relazioni che affluiscono da tutte le parti della Russia al Commissariato della Pubblica instruzione, relazioni che quest' ultimo mi aveva gentilmente offerto per lo studio. Purtroppe il tempo brevissimo che avevo a mia dis-

posizione, non mi permise d'approfondire questo studio. Ma in tutte le relazioni che ho potiuto sfogliare ho trovato sempre citato il libro della Drssa Montessori al cui spirito si riformava la vita degli istituti. Anche molti asili e scuole di Mosca adoperano almeno in parte il materiale didattico Montessori che si fabbrica a Mosca per conto del Consiglio Comunale, e che si vende nel grande negozio dello stesso Consiglio. All' esposizione agricola, nel padiglione per l' educazione ho trovata esposta una serie completa di materiale didattico.

Anche fra il materiale didattico in uso all' asilo della III. Internazionale c' era il materiale completo Montessori per la lettura e la scrittura prepapato dai bambini piú grandi della stessa scuola per quelli piú piccoli.

Dai dirigenti dell' educazione prescolastica, al commissariato di Pubblica Istruzione, ed ugualmente negli uffici del Consiglio della cittá di Mosca ho sentito che c'' e da un pezzo il progetto d'invitare la Drsa Montessori a Mosca per un lavoro pedagogico di Conferenze pubbliche, e d'un Corso per le maestre; e che solo la grande scarsezza dei mezzi di cui dispone il Dicastero per l'Istruzione, specie in quest' ultimi due anni, tiene sospeso il progetto. Ma la classe magistrale, come gli ambienti pedagogisti restano sempre in attesa di questo grande avvenimento.

E tanto grande l'interesse per il Metodo in Russia che anche una lavoratrice cosi umile ed oscura come lo sono io, volendo parlare a poche maestre giardiniere, si vide invece a fare una conferenza davanti ad una sala piena di personalitá sospicue nel lavoro per la scuola.

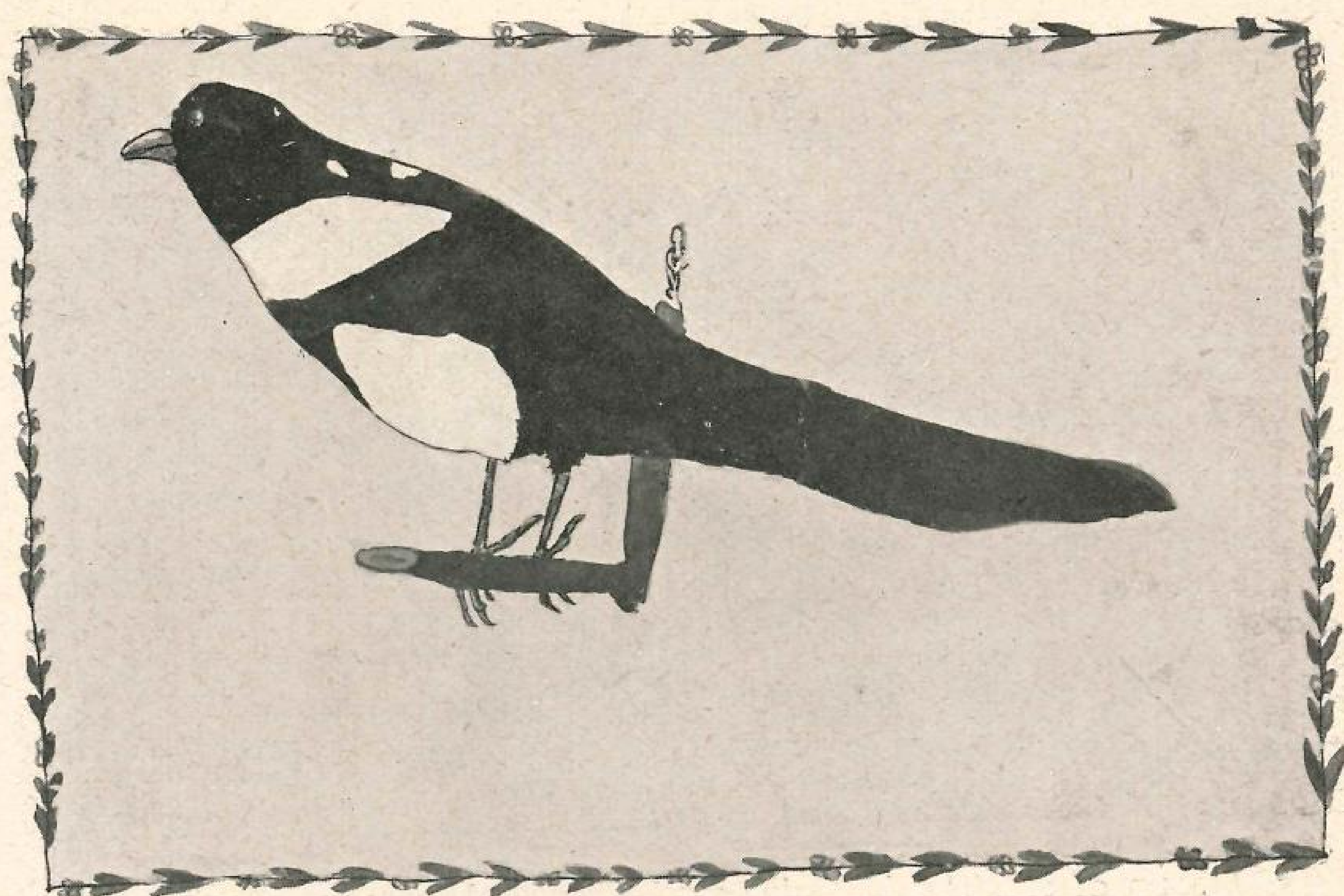
E debbo pure dire che la conferenza non é stata annunciata pubblicamente, ma che é bastata la voce passata negli ambienti della scuola.

Unisco qui la copia di una lettera da me ricevuta dopo la conferenza, con laquale mi si fa l'invito a collaborare in una rivista pedagogica in Mosca per diffondere la conoscenza del Metodo e dar notizie sulla diffusione del Moviemnto Montessori all'estero.



Group of children in China working with Montessori material.

Ekster van Judith Revesz. 7 Februari



Drawing by an 9½ year old girl of the „Amsterdam Montessorischool".

The Montessori Movement in Ireland.

Two important Meetings took place in *Dublin* in the last two months. The first in the Alexandra College under the auspices of Miss White (head of the Alexandra College) and Miss Cunningham (Head of Trinity Hall), Dr. Wm. Miller, (Chief Inspector of Mathematics in the Intermediate Schools) was in the Chair. Miss Kate Netell demonstrated on the „Elements of Mathematical Knowledge on the Montessori basis". Mrs. E. Gibbons gave an introduction from the scientific and philosophic basis. This took place on the 7th March 1924.

On April 24th 1924 a Teachers' Conference took place of teachers from all parts of Ireland, at the Mansion House, *Dublin*. Miss Netell and Mrs. Gibbons were given one Session of three hours before a gathering of about 1000 teachers.

The Board of Governors in *Waterford* sought economy by saying the Montessori primary classes were unnecessary. Miss Isabel Netell had worked there for nearly four years and her school had been approved by five Government Inspectors who marked the School as „excellent". When the Governors abolished Montessori the parents sought interview after interview requesting to have it kept on and when the Governors refused, they took a house and in three weeks established her *themselves* in a private house and all her classes left the high school and followed her. The parents would not give up a System which brought such marvellous results.

In the present State of Ireland Dr. Montessori will be glad to hear that her Great Gift to little Children is making its way.

Deutschland.

„Montessori Nachrichten".

Die Hauptversamlung der „Gesellschaft der Freunde und Förderer der Montessori-Methode in Deutschland" zeigte lebhafte Teilnahme. Der Vortrag „über Erziehung und Unterricht des Schulkindes nach der Montessori Methode" liess einen Einblick in die wirkliche „Arbeitsschule" tun. Es wurden folgende Probleme im Anschluss an der Methode behandelt: Wie ist es zu ermöglichen, dass jedes Kind seinen natürlichen Wachstumsgesetzen entsprechend sich entwickeln, dabei in seinem eigenen Tempo fortschreiten kann, ohne seine Mitschüler aufzuhalten oder den Lehrer zu einem, für die anderen Kinder zu schnellen Tempo zu nötigen? Wie fängt man es an, dei natürlichen geistigen Wachstums-, Reife- und Ruheperioden, die für die in einer Klasse vereinigten Kinder nicht gleichzeitig liegen können, dennoch zu berücksichtigen? — Eine Fülle von Lichtbildern, die das Montessori-Material und die selbstständig arbeitenden Kinder vorführten, machten die Behandlung der Fragen besonders anschaunlich.

Die Hauptarbeit und die grösste Sorge der Gesellschaft bildete im abgelaufenen Vereinsjahr das Kinderhaus II am Leopoldplatz. Die Bestrebungen der Gesellschaft wurden nicht nur durch Freunden, sondern auch vom Reichsministerium des Inners, vom Ministerium für Volkswohlfahrt und vom Oberpräsidenten der Mark Brandenburg unterstützt. — Durch das Jugendamt erhielten die Kinder erstes Frühstück und Mittagsessen im Kinderhaus. Aus vielen Städten Deutschlands schreiben die Jugendämter an die Gesellschaft und erbitten Vorschläge zur Einrichtung eines Kinderhauses, fragen ferner an, wann sie ausgebildete Leiterinnen bekommen können. Ende September nächsten Jahres wird der Kursus beendet sein, und dadurch wird eine grössere Anzahl deutscher Lehr-

kräfte in die Montessori Arbeit eintreten können. Auch ist schon durch eine deutsche Firma das Montessori-Schulmaterial fertiggestellt.

Wir machen unsere Leser auf die deutsche „Montessori Nachrichten" aufmerksam, die über die deutsche Bewegung ausführliche Berichte erteilt. Die Gesellschaft liefert die „Nachrichten" zum Selbstkostenpreis von 3 M. jährlich. Sitz der deutschen Montessori-Komitee ist: Berlin N. W. 23., Cuxhavener-Str. 18.

The Montessori Movement in Bulgaria.

Years before the world's war the teachers of Bulgaria were in an eager search after new ways to a more liberal and corresponding to the nature of child education, and they have shown a very great interest for the work of Dr. Montessori. The idea of the „Labour School" and the method Montessori were the most important educational reforms that attracted their attention. And accordingly in many of the schools separate trials were made for practical work in that direction. The pedagogical magazine „Novo Uchilishté" (New School) which was being published previous to the war, was very heartily received by the teachers' and educational circles. It had for its principal aim to serve these ideas. It gave precious articles about the life, the work and the method of Dr. Montessori and held its readers in contact with the successes, which this liberating educational movement was attaining in the different countries. The other educational periodicals also displayed a great interest for the work of the great educational reformer.

When the war was over the small and overwhelmed Bulgaria lost all, except the faith in the saving power of a new education The name of Dr. Montessori, together with the names of other contemporary educational reformers, was hoisted high up as a war banner not only by our progressive teachers, but by a significant part of our intelligent citizens too. There is not to be found a single bulgarian teacher of the primary schools who is not familiar at least with the fundamental ideas of this great benefactress of the child. In Sofia as well as in the province were arraged many infant schools in which the old and petrified ways are being left aside and the refreshing zephyr of the Montessory method is being felt. There are no rare examples when teachers in their work with children of the first and second primary classes make successful efforts to put to practice this new method. It must be no ticed that all these experiments are regarded with simpathy and interest by our

school authorities. The Bulgarian Teachers' Union by means of its scientific periodical „Uchitelska Missal" (Teacher's Thought) helps greatly the progress of this movement. „The Parents-Teachers' Union" which has been formed five yeas ago and which has a section for school reforms, has as its leading members our best pedagogical men. It works to the same purpose.

But during the last years at the head of the entire movement for school reforms stands the energetic Professor of Pedagogy of the University of Sofia, Dr. D. Katzaroff, who edits to this purpose a special periodical, „Svobodno Vaspitanié" (Free Education). Owing to his initiative in Sofia was founded three years ago a Medico-Pedagogical Society to work to the same aim. In this society take the most active part physicians, professors of pedagogy, and psychiatry, schoolmen, college professors, primary school teachers, school inspectors etc. During its first year of existance this society held many a meeting for the fundamental study of the Montessori method. To this society is due the organisation and opening of the first classes for mentally degenerate pupils in Sofia, in the work of which are widely applied the principles of Dr. Montessori.

In our country there are not yet purely Montessory Schools, chiefly thanks to the lack of specially trained teachers and of material means. But it is out of any doubt that the spirit of the great reformer is gradually penetrating into the organisation of our schools and in the work of our teachers, and that the general interest towards this great movement is gradually increasing. All this makes us believe that in the nearest future we will have our so much expected Montessory school in Sofia. The School Board of Sofia sent this year several teachers abroad to get trained in the Montessory method and after their return we will surely have our first Montessory classes. Moreover a Women Society projects to open during the beginning school year a private Montessory school at its own expenditure.

Prof. Dr. CHR. NEGUENZOFF.
of the University Sofia
(Bulgaria).

„Casa dei Bambini" in Panama.

By Mrs. Elida L. Campodonico de Crespo, of the General Inspection of Education in the Republic Panama, the following communication was sent to Mrs. Dr. Montessori:

.... My most ardent wish, on arriving to my country in 1917, was to introduce your method in the existing Kindergartens but, on account of the many difficulties, I did not achieve my purpose until several years later.

Your method was entirely unknown here and I had to open a „Casa dei Bambini" in order to show what it was. Luckily Mr. Jeptha B. Duncan, who was then Secretary of Public Education, Mr. Octavio Mendez P., who was the Director of the National Institute, and my husband, José D. Crespo, undersecretary of P. Education, helped me in this, and I was at last able to open, under my direction, a „Casa dei Bambini" in the National Institute, where it went on for two years with the most flattering results; so much so that the Government decided to introduce the Method in all the Kindergartens of the Republic.

We encountered then the difficulty of the lack of teachers prepared in the Method and so, in order to prepare them, I opened a pedagogical course in the above mentioned „Instituto National". The number of pupils who wanted to join was so great that we had to limit it at 35. They were all, except a few, teachers of the Kindergartens already established and therefore with some preparation and experience. It was because of that, and because of the urgent need of applying the new method, that 31 ot these pupils were gratuated after one year.

Today all the Kindergarten have been surrogated by „Case dei Bambini"; the course has been continued, and this year, for instance it is attented by 56 pupils. The time necessary for graduation has been augmented from one to two years.

Progressive Education.

A Quaterly Review of the Newer Tendencies in Education. Vol. 1. No. 1. Washington 1914.

The year just passed has seen the publication of the first volume of the official organ of the „Progressive Education Association", an Association which has been formed by Ch. W. Eliot, E. R. Smith, St. Cobb, and others. It is not intended that the scope of this Journal be limited to one particular tendency of the new pedagogical movement, but that it should champion every endeavour which aims at a better education and instruction upon a psychological basis. E. R. Smith voices the same opinion as we ourselves in the first volume of the „Call" (page 34), when he avers that modern education, far from having attained its final form, is still undergoing the process of moulding. We are being swept along by the spirit of the age, but are ourselves also *pressing forwards*; the current of thougt in Philosophy and Pedagogy points not only to *change*, but also to *development*.

To me the present-day pedagogic movement, with its unwearied activity, its experimentation, is not the source of disquietitude that it is to Eduard Spranger, according to his latest publication (Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung, Festschrift zu G. Kerschensteiners 70 Geburtstag). Are not we ourselves often uncertain what it is we really desire, and are not our aims often obscure, and yet it cannot be denied that the new pedagogy had carried the problem of education an immense stride forwards. On one point, however, I fully agree with Spranger, namely that, amid this restless desire for new guiding thoughts and didactic means, we must have some firm standpoint which is not liable to be overthrown to-morrow or the next day, and which will keep alive in us the conviction that all our efforts are

after all directed towards one fixed end which in itself has something absolute. This aim expresses itself in the quality of the education. A stable quality in education has led to the methods, the means and the organizations which have evolved, and will yet be evolved in the future, having acquired a distinct tendency. These ideas, which lie at the bottom of every pedagogic endeavour, must represent the *Invariable* among all that is *variable*, accidental and in accordance with the spirit of the age, but this will not be attained unless they be of classic stamp, i.e. unless their structure be simple and characteristic and consequently their meaning and form fit to be adopted as permanent models for practical use.

The modern pedagogic movement must thus never lose sight of the fact that education has normative aims, and that the present-day endeavours are justifiable only if they enable us to reach this goal.

The tendency of the Journal, namely to serve all' progressive thought is clearly evidenced by the discussion in its pages of three systems of individual instruction by standard authors. Thus, the „lock-step" system in San Francisco of Fr. Burk, and that connected with it, the Winnetka System, inaugurated by him and worked out by C. W. Washburne. The Dalton System is represented by H. Pankhurst and further by its representatives E. Jackson and J. Eades, while the method of Decroly is discussed by himself and by A. Hamaide and J. L. Hunt. At the end of the volume there are announcements and extracts from books. Our best wishes for its success attend the new Journal, whose aims are so similar to our own.

I may be permitted to mention that it caused me surprise to find that in this first volume which, as I have said, is devoted to the problem of individual Education, no mention of the Montessori Method is to be found. This omission is the more conspicuous since Montessori has supplied us not merely with didactic metods which possibly might be replaced by others of a similar nature, but has also furnished guiding ideas and truths psychologically well founded, such as pervade the whole subject of individual instruction at the present day. Many of her ideas have become

the common property of the pedagogue and show their effects even where her Method is not applied. In the new pedagogic movement we must make a clear distinction between *pedagogic principles* and *organisation plans*. Both are of immense importance, but the essential to survival lies in the principles which characterize each new school and teaching organization, and it is just in this direction that I perceive the great merits of the Montessori Method. I am convinced that the leaders of the new Journal esteem Dr. Montessori's work as highly as I do myself, as being, in my opinion from a practical as well as from a purely scientific point of view, something real and of special value to the education of the young. I hope, therefore, before very long to see this omission remedied in „Progressive Education."

G. RÉVÉSZ.

Progressive Education.

A Quarterly Review of the Newer Tendencies in Education. Vol. 1. No. 1. Washington, 1924.

Im laufenden Jahr ist das erste Heft des offiziellen Organs der „Progressive Education Association" erschienen, welche Gesellschaft unter anderen durch Ch. W. Eliot, E. R. Smith, St. Cobb ins Leben gerufen worden ist. Die Zeitschrift hat nicht die Absicht sich auf eine bestimmte Richtung der neuen pädagogischen Bewegung zu beschränken, sondern will für jede Bestrebung, die auf eine bessere, psychologisch begründete Erziehung und Unterricht gerichtet ist, eintreten. E. R. Smith, vertritt dieselbe Ansicht wie wir im ersten Heft des „Call" (S. 34), wenn er meint, die moderne Erziehung stelle in keiner Beziehung etwas Fertiges dar, sie sei vielmehr etwas Werdendes sie habe ihre endgültige Gestaltung bei weitem noch nicht erreicht. Wir werden durch den Zeitgeist vorwärtsgetrieben, aber wir *dringen* auch vorwärts; die Geistesströmungen in der Philosophie und Pädagogik, bedeuten nicht nur eine *Veränderung,* sondern auch *eine Entwicklung.*

Ich sehe die heutige pädagogische Bewegung, das rastlose Tun, das Experimentieren nicht so angstvoll an, wie Eduard Spranger es in seiner letzten Publikation tat. (Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen, in der Erziehung-Festschrift zu G. Kerschensteiners 70. Geburtstag). Allerdings wissen wir oft nicht, wohin wir eigentlich wollen, auch unsere Ziele sind uns nicht immer klar, und dennoch lässt sich von der neuen Pädagogik nicht behaupten, dass sie die Erziehungsfragen nicht um einen *grossen Schritt* vorwärtsgebracht hätte. Indessen gebe ich Spranger darin vollkommen Recht, dass wir inmitten des rastlosen Strebens nach neuen Leitgedanken und nach didaktischen Mitteln einen festen Punkt haben müssen, der nicht von Heute auf Morgen um-

gestossen werden kann, und der in uns die Ueberzeugung wachhält, dass alle unsere Bemühungen in ultima analysi auf ein Ziel gerichtet sind, das etwas *Absolutes* in sich trägt. Das Ziel drückt sich in dem *Gehalt* der Erziehung aus. Infolge eines stabilen Gehaltes der Erziehung gewinnen die Methoden, Mitteln, Organisationen, die entstanden sind, und die in der Zukunft noch entstehen werden, eine deutliche Tendenz. Diese, jeder pädagogischen Bestrebung zugrunde liegenden Ideen müssen das *Invariable* inmitten des Variablen, des Zufälligen, des Zeitgemässen sein, aber das wird nur dann erreicht, wenn sie von *klassischem* Gepräge sind d.h., wenn sie einfache, typische Struktur haben, und infolge ihrer Bedeutung und Form als dauernde Vorbilder zu wirken fähig sind.

Die moderne pädagogische Bewegung darf also niemals ausser Acht lassen, dass die Erziehung *normative* Ziele hat, und dass die heutigen Bestrebungen nur dann zu rechtfertigen sind, wenn sie diese Ziele zu erreichen ermöglichen.

Die Tendenz der Zeitschrift, allen progressiven Gedanken zu dienen, drückt sich deutlich darin aus, dass drei Systeme des individuellen Unterrichtes von massgebenden Autoren besprochen werden. So das "lock step" System in San Francisco von Fr. Burk, und das Winnetka-System von C. W. Washburne. Das Dalton-System wird von H. Pankhurst, ferner von ihren Auhängern E. Jackman und J. Eades dargestellt, während die Methode von Decroly von ihm selbst und von A. Hamaïde und J. L. Hunt. Zum Schluss kommen noch Notizen und Buchreferate. Wir wünschen der neuen Zeitschrift, die durch ähnliche Absichten geleitet ist wie unsere viel Erfolg.

Es sei mir noch erlaubt zu erwähnen, dass es mich überraschte, dass im ersten Heft, welches ganz dem Problem der individuellen Erziehung gewidmet ist, die Montessori Methode unerwähnt blieb. Das ist umsomehr auffallend, als Montessori nicht nur didaktische Methoden gab, die man eventuell leicht durch andere ähnliche ersetzen kann, sondern auch leitende Gedanken lieferte und psychologisch begründete Anschauungen, die heute den ganzen individuellen Unterricht durchdringen. Manche ihrer Ideen sind Gemeingut der Erzieher geworden und wirken auch

dort, wo die Methode selbst nicht angewendet wird. In der neuen pädagogischen Bewegung müssen wir deutlich zwischen pädagogischen *Prinzipien* und *Organisationsplanen* unterscheiden. Alle beide haben grosse Bedeutung, aber das Moment der Unvergänglichkeit liegt in den Prinzipien, die bei jeder neuen Schul- und Unterrichtsorganisation hervortreten, und gerade in dieser Richtung liegt das grösste Verdienst Montessoris. Ich bin überzeugt, dass die Leiter der neuen Zeitschrift von der Arbeit Montessoris dieselbe Achtung haben wie wir, die sie nicht allein vom praktischen, sondern auch vom rein wissenschaftlichen Standpunkte aus als etwas Wesentliches und für die jugendliche Erziehung besonders Wertvolles ansehen. Daher hoffe ich, dass die „Progressive Education" die aufgezeigte Lücke bald ausfüllen wird.

G. RÉVÉSZ.

Montessori-Erziehung.

Herausgeben im Auftrage der Gesellschaft der Freunde und Förderer der Montessori-Methode in Deutschland. Berlin, 1925.

Ein sehr geschickt zusammengestelltes Propagandabuch. Im ersten Aufsatz behandelt Frl. Clara Grunwald das Erziehungs- und Unterrichtssystem von Maria Montessori. Sie gibt hier eine klare Darstellung der Ideen, die M. M. zu werwirklichen bestrebt war. — Die zweite Abhandlung ist von Frl. Hanna Hillel, wo das Verhältniss zwischen Fröbel und Montessori besprochen wird. Sie kommt zu dem Ergebniss, dass sich unter den Grundprincipien Fröbels kein solches findet, das der Montessori-Methode widersprechen würde, vielmehr sieht sie in dem Montessori Unterricht die Erfüllung jener Forderungen, die Fröbel einst aufgestellt hat. Der Umstand, dass Montessori darüber hinaus gegangen ist, dass sie nicht nur das Kind zu einem wirklich freien Kind, sondern auch den Lehrer in einen Helfer umwandelt, berechtigt die Forderung, das überlebte Fröbelsche System, das seiner Generation allerdings viel gegeben hat, durch ein neues zu ersetzen. — Dritter Aufsatz von Elsa Ochs verfasst, stellt das Leben in dem ersten deutschen "Casa dei Bambini" in frischen Farben dar. Ausserdem bringt sehr interessante Schilderungen über einige Kinder, über ihr Verhalten, ihre Arbeitsweisen. — Die letzte Arbeit ist von Frl. A. F. van Dorp, Leiterin einer Montessori Schule in Holland. Sie behandelt erstens den Unterschied zwischen der sog. "alten" und der "neuen" Schule, was umso interessanter ist, da sie aus eigener Erfahrung über die beiden sprechen kann. Dann stellt sie die Rolle des Lehrers in der Montessori Schule dar, indem sie mit Recht darrauf hinweist, dass dem Lehrer hier eine viel grössere Bedeutung zugesprochen werden muss, als in der alten Schule, da er hier jedes Kind für sich leiten, die Entwicklung der geistigen Kräfte andauernd

beobachten, und den Zeitpunkt genau abwarten muss, wo das einsichtige Eingreifen, — ohne dadurch die Freiheit des Kindes zu hemmen, — vom Nutzen ist. Der Artikel von Frl. v. Dorp gewinnt dadurch ein besonderes Interesse, dass hier die Confession einer Lehrerin zum Ausdruck kommt.

R.

Taille et poids (moyens) des jeunes gens des deux sexes.

Filles			Garcons		
Age	Taille en cm.	Poids en kg.	Age	Taille en cm.	Poids en kg.
2	84	12,0	2	87	13,2
3	92	14,0	3	95	15,4
4	98	15,7	4	100	16,8
5	104	17,5	5	106	19,3
6	107	19,0	6	110	21,1
7	112	20,7	7	115	23,0
8	117	22,5	8	119	24,9
9	123	24,9	9	124	26,8
10	127	26,4	10	129	29,4
11	133	29,1	11	134	32,1
12	141	33,7	12	140	34,9

(L'alfabeto della salute)
Istituto italiano d'igiene, previdenza ed assistenza sociale. Milano.

Das 9. Kongress für experimentelle Psychologie in München.

Vom 21—24 April fand in München das Kongress für experimentelle Psychologie statt. Bühler referierte über die Instinkte des Menschen, Gelb über die Raumwahrnebung und Volkelt über die Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie. Ausser diesen Sammelreferaten wurde eine sehr grosse Zahl von Vorträge gehalten, über die wir in einem der nächsten Hefte — soweit sie für die Kinderpsychologie in betracht kommen, — ausführlich berichten werden. Unter unseren Mitarbeitern und Redacteuren haben am Kongress Prof. Jaederholm (Fosschungsmethoden in der Psychotechnik), Prof. Katz (Neues über den Vibrationssinn), Prof. Peters (Erfassung der Persönlichkeit aus Beschreibungen und Raumschwelle der Haut beim Kind), Prof. Stern (Personalistik als Vorwissenschaft der Psychologie), Dr. Godefroy (Psychologisch-graphische Begleiterscheinungen des cliastaltischen Bogens), Prof. Revesz (Abstraktionsversuche an Kindern und Affen) teilgenommen.

Die dritte internationale pädagogische Konferenz in Heidelberg.

Der internationale Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung kündigt die dritte internationale pädagogische Konferenz an, die in Heidelberg vom 1. bis 14. August 1925 stattfinden wird. Das Gesammtthema der Konferenz ist: Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde. Vorträge sind aus Belgien, Deutschland, Frankreich, England, Italien, Oesterreich, Schweiz und aus den Ver. Staten angekündigt. Unter ihnen sehen wir Vorträge von Decroly, Martin Buber, Rotten, Prof. Petersen, Ensor, Ferière, C. G. Jung.

Anmeldungen sind entweder an „The Organizing Secretary, New Education Fellowship, 11 Tavistock Square, Londen W. C. 1. oder an Frl. Dr. E. Rotten, Kohlgraben bei Vacha (Rhön) (Deutschland) zu richten.

EN VENTE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES;

PERLES
DE LA
POÉSIE FRANÇAISE
CONTEMPORAINE

10me ÉDITION

Considérablement augmentée, revue et mise à jour
par
E. E. B. LACOMBLÉ

860 PAGES

Prix du volume broché fl. 2.90; relié toile fl. 3.90
relié cuir fl. 6.50; reluire d'amateur fl. 7.90

AMSTERDAM
VAN HOLKEMA EN WARENDORF




Vol Hardt
En Waeckt